

# مركز جيل البحث العلمي

## مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Liban - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - [jilrc-magazines.com](http://jilrc-magazines.com) - [social@jilrc-magazines.com](mailto:social@jilrc-magazines.com)



العام السادس - العدد 50 - فبراير 2019



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



## سرور طالبي / المشرفة العامة

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com

ISSN 2311-5181

### هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)  
د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)  
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)  
د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)  
د. طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

### اللجنة العلمية:

- أ.د. ودان بوغفالة (جامعة مصطفى اسطمبولي، مُعسكر، الجزائر)  
د. أحمد جلول (جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر)  
د. بوجليدة حسان (جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر)  
د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)  
د. خويلد محمد الأمين (جامعة الجلفة، الجزائر)  
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)  
د. شلالي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر)  
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)  
د. فكروني زاوي (جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر)  
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)  
د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة غيرسون، تركيا)

### أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. موسى إبراهيم منصور أبو دقة (جامعة الأقصى، فلسطين).  
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).  
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).  
د. العربي حجّام (جامعة الطارف، الجزائر).  
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).  
د. أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا).  
د. بشري سعدي (جامعة مولاي إسماعيل، المغرب).  
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).  
د. صلاح الدين أركيبي (جامعة محمد الأول، المغرب).  
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).

### التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).  
د. فتن عدّي (جامعة قسنطينة 1، الجزائر).

### التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

### اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

### مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصلية للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

# شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - عنوان البحث.
  - اسم الباحث ودرجته العلميّة، والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائيّة.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
  - اللغة الأجنبية: نوع الخط ( Times New Roman ) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

## الفهرس

### الصفحة

6

#### • الافتتاحية

- 7
- 9 • ملامح الحداثة السياسية في فلسفة جون جاك روسو: من الحياة العارية إلى بناء المجتمع السياسي، محمد الجلاي/جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- 21 • الكتابة التاريخية بالمغرب: من تاريخ سياسي إلى تاريخ هامشي، الصادق الداودي/ثانوية 30 يوليوز التأهيلية، كلية الآداب بني ملال، المغرب.
- 33 • الآثار الثقافية (القيمية والسلوكية) للإعلام الجديد على المستخدمين الجزائريين، إبراهيم يحيوي/ جامعة سطيف 2 ، الجزائر.
- 47 • معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، ماهر بن دخيل الله الصاعدي/الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، عاصم شحادة علي/الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- 71 • التربية والبيداغوجيا في فكر إميل دوركايم، خالد مسعودة/جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.
- 83 • تأثير الفيسبوك على هوية المراهق ، مليوح خليفة/جامعة محمد خيضر بسكرة.
- 95 • مستوى الولاء التنظيمي في المؤسسة الجامعية : دراسة ميدانية على عينة من مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، علي بولداوي، يحي بشلغم/جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.
- 107 • اتجاهات الشباب نحو التدين بين الواقع والافتراضي لدى عينة من الشباب الجامعي بالمغرب: دراسة ميدانية، محمد الحوش/جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب.
- 121 • التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي): دراسة ميدانية بمدينة سعيدة، عينو عبدالله/جامعة سعيدة، الجزائر.

### مقالات باللغات الأجنبية

- 139 • Language/cultural planning in contemporary Britain: self-fashioning or the fashioning of ethnic identity, Hassen Zriba/Higher Institute of Applied Studies in Humanities, University of Gafsa, Tunisia.

## الافتتاحية

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، نحمده حمد الشاكرين وأثنى عليه بما هو أهله،  
و اللهم صلِّ على سيدنا محمد صلاة تخرجنا يا الله بها من ظلمات الوهم، وتكرمنا بنور الفهم، وتوضح  
لنا الشكل حتى يفهم، إنك أنت تعلم ولا نعلم، إنك علّام الغيوب، وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:  
إيماناً بسمو أهدافنا، حرصنا أن يكون الإبداع طريقنا، وإيماناً بأهمية العلم الذي هو أساس  
النهضة والتقدم، قررنا أن نقدم لكم كل ما هو جديد ومميز من خلال صدور العدد الخمسين (50) لمجلة  
جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية في حلة منظمة بقواعد علمية وشروط دقيقة، حيث يضم هذا العدد  
رزمة متميزة من الأبحاث والمقالات الأكاديمية التي تعالج قضايا متنوعة في مجال العلوم الإنسانية  
والاجتماعية.

وفي الأخير نجدد الدعوة إلى كل الباحثين الجادين لتدعيم المجلة والمساهمة فيها بأبحاثهم  
ودراساتهم لخدمة البحث العلمي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الباحثين الذين ساهموا في إنجاز هذا العدد من هذه  
المجلة.

**والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،**

**رئيس التحرير / د. جمال بلبكاي**

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2019

## ملامح الحداثة السياسية في فلسفة جون جاك روسو: من الحياة العارية إلى بناء المجتمع السياسي الباحث محمد الجلالي/جامعة الحسن الثاني، المغرب

### ملخص:

يهدف هذا المقال مقارنة موضوع الحداثة السياسية عند جون جاك روسو، من خلال الوقوف على أبرز ما ورد في كتابه العقد الاجتماعي، الذي يعتبر حسب العديد من الباحثين بمثابة إنجيل للثورة الفرنسية، إذ جسّد جان جاك روسو من خلال أعماله الرائدة مثالا للفيلسوف المهموم بإشكالات عصره والمنخرط بشكل فعال في المناقشات السياسية المتجددة التي تُعرض على الفضاء العمومي، من خلال التنظير للرهانات التي تسعى الحكومات الحديثة إلى تحقيقها؛ حيث وجه نقدا لاذعا للأوضاع المتدهورة التي كانت تشهدها فرنسا وأوروبا إبان الثورة الفرنسية، الأمر الذي أضفى على كتاباته صفتي المعيارية والراهنية. الكلمات المفتاحية: السياسة، الحداثة، العقد الاجتماعي.

### Abstract

This article aims to approach the issue of political modernity as put forth by Jean Jacques Rousseau through highlighting the most important thoughts in his book "The Social Contract", which, according to many researchers, is tantamount to a bible of the French Revolution. Through his pioneering work, Jean-Jacques Rousseau set the example of the committed philosopher who had always been concerned with the problems of his time and fully involved in the political debates that took place in the public space by propounding practical paradigm sought by modern governments. On top of that, he sharply criticized the deteriorating conditions that France and Europe had been witnessing during the French Revolution. Accordingly, this has strongly proved that his insights are still enjoying momentum.

**Key words:** politics, Modernity, Social Contract

## مقدمة.

إن مُساءلة الفكر الحدائي انطلاقاً من استحضار المساهمات الفلسفية التي أثنت سياق ومجال اشتغاله تفرض علينا بالضرورة الوقوف على محطة أساسية من تاريخ الفلسفة السياسية الحديثة، يتعلق الأمر بجون جاك روسو، الذي يعتبر من أبرز ممثلي فلسفة الأنوار والاتجاه المساواتي إلى جانب ثلة من الباحثين والفلاسفة أمثال فولتير، مونتيسكيو، ديدروود الامبير... بحيث قدم جان جاك روسو من خلال أعماله الرائدة مثالا للفيلسوف المهتم بإشكالات عصره والمنخرط بشكل فعال في المناقشات السياسية المتجددة التي تُعرض على الفضاء العمومي، من خلال التنظير للرهانات التي تسعى الحكومات الحديثة إلى تحقيقها؛ حيث وجه نقداً لاذعاً للأوضاع المتدهورة التي كانت تشهدها فرنسا وأوروبا إبان الثورة الفرنسية، الأمر الذي أضفى على كتاباته صفتي المعيارية والراهنية، بحيث تحضر الروح الفلسفية لجون جاك روسو في التحليل السياسي للفلسفة المعاصرة مع جون راولز Jean Rawls وويورغن هابرماس Jurgен Habermas وقبل ذلك مع فيلسوف "الواجب" إيمانويل كانط Emanuel Kant، الذي اعترف في مناسبات عديدة بفضل جون جاك روسو على تفكيره السياسي والتربوي بحيث قال: "مرزمن كنت أعتقد فيه أن البحث عن الحقيقة وحده كاف لأن يكون شرف الإنسانية؛ وكنت أحتقر الإنسان العادي الذي لا يُدرك شيئاً؛ وقد دفعني روسو إلى الطريق الصحيح؛ لقد تلاشى هذا الحكم الأعمى وتعلمت احترام الطبيعة الإنسانية، ولقد اعتبرت نفسي أقل فائدة بكثير من العامل البسيط، إذ لم أعتبر أن فلسفتي من الممكن أن تُساعد البشر على إثبات حقوقه الإنسانية"<sup>1</sup>. لقد كان كانط قارئاً متحمساً لروسو الذي علمه كيفية التعاطف مع عامة الناس، واحترامه لحق كل إنسان في أن يعامل بوصفه غاية في ذاته، وتفضيله للنظام الجمهوري الديمقراطي على نظام الحكومة الملكية<sup>2</sup>.

وإذا علمنا بأن بداية التنوير كانت فرنسية الروح استطعنا معرفة مدى التأثير الذي مارسه روسو إلى جانب العديد من المفكرين، الذين راهنوا على نشر الأفكار الرامية إلى نشر قيم الحرية والتقدم والمساواة والإحياء محدثين بذلك قطيعة أخلاقية وسياسية مع الماضي، تجسدت بشكل فعلي في حدث الثورة الفرنسية التي ناهضت القهر والاستبداد والعنف ورسمت المعالم الأولى لرحلة الدفاع عن كرامة الإنسان.

مسعى هذا العمل هو مقارنة إشكالية الحداثة السياسية عند جون جاك روسو، كما تبلورت في كتابه حول العقد الاجتماعي Du contrat social الذي يعتبر الوصفة المثالية لبناء المجتمع الحديث في أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية كذلك.

تدفعنا المعطيات السالفة إلى إثارة إشكالات عدة هي من صميم اهتمام الفكر الفلسفي بمسألة الحداثة السياسية عند روسو من قبيل: ما هي أبرز ملامح الحداثة السياسية عند فيلسوف الإرادة العامة؟ وما هي الإضافة التي قدمتها نظرية جان جاك روسو حول العقد الاجتماعي بالمقارنة مع ما كان رائجا في عصره؟ وما هو الأثر الذي تركته النظرية الروسية في السياسة والمجتمع على الفلسفة الحديثة والمعاصرة؟

<sup>1</sup>-P. Hassner ;la philosophie de Kant(ouvrage collectifs)Ed PUF ;Paris 1962p89 .

<sup>2</sup>-وليم كييلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود، تقديم ومراجعة عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت الطبعة الأولى 2010 ص 287.

أولاً: جان جاك روسو: التاريخ والسياق (1712-1778).

هناك تعود فكرة للفيلسوف الألماني كارل ماركس Karl Marx تقول بأن الفلسفة هي الخلاصة الروحية لعصرها وأن "الفلاسفة لا يخرجون من الأرض كالفطر بل إنهم ثمرة عصرهم وبيئتهم"<sup>1</sup>، وهذا يعني بأن فلسفة أي فيلسوف ما هي إلا انعكاس لحياته وبيئته ونوع ثقافته، وإذا كان من غير الممكن التسليم بهذا الرأي دون المحاججة عليه، فإنه لدينا على الأقل في جان جاك روسو وفلسفته دليلاً واضحاً يُدعم رأي كارل ماركس إلى حد كبير، حيث أن دراسة الظروف والحيثيات المرتبطة بحياة هذا الفيلسوف وخصائص البيئة التي ترعرع فيها وأنواع المعارف والعلوم التي شكلت ثقافته، تُبين بدون شك العديد من الجوانب المهمة في تفكيره، وتكشف النقاب عن ماهية نظريته للممارسة السياسية في المجتمعات الحديثة.

ولد جان جاك روسو في مدينة جنيف سنة 1712 من أسرة يهودية برجوازية ذات أصول فرنسية، وقد كان لمكان ولادته تأثير كبير على نظريته السياسية، فخلال القرن الثامن عشر، كانت جنيف مدينة-جمهورية صغيرة يقطنها نحو 25000 نسمة- نوعاً من المدينة-الدولة Polis اليونانية لكن دون عبيد<sup>2</sup>.

انخرط روسو مبكراً في مشاكل الحياة، حيث توجه بإيعاز من أبيه إلى تعلم الصناعة في سن الثالثة عشرة لدى رب عمل قاس وشديد، فغادر روسو المدينة هرباً منه وهو في السادسة عشرة من عمره، فأخذ يمتحن شتى الحرف في سويسرا وإيطاليا، وبعد ثمان سنوات تعرف في (سافوي) على سيدة ثرية وفرت له قدراً من الاستقرار المادي، فاستطاع تكوين نفسه، حيث تعلم الموسيقى والألسنة وقرأ كتب الفلاسفة<sup>3</sup> وبعد خمس سنين قصد باريس ثم غادرها إلى البندقية، وعاد إلى باريس وهو في الثالثة والثلاثين؛ وأخذ يتردد على العديد من المفكرين خاصة ديدرو<sup>4</sup>.

دشن روسو انطلاق مشروع الفيلسوف بالمشاركة في مسابقة نظمتها صحيفة Mercure de France حول أفضل مقالة تُقارب موضوع تقدم العلم بين تهذيب الأخلاق وإفسادها، حيث صاغت المجلة الإشكالية في السؤال التالي: هل ساهم التقدم العلمي في فساد الأخلاق أم في تهذيبها؟<sup>5</sup>.

كتب جون جاك روسو المقالة داعماً طرحه عن حالة الفساد الأخلاقي بحجج دامغة تؤكد على أن التقدم البشري في مجال الثقافة والفنون والعلوم والتمدن مؤشر على فساد طبيعة الإنسان طالما أنه يبعده عن طبيعته الأصلية وعن ثقافة الجسد ومهاراته التي كانت المرتكز الأساسي للحياة داخل حالة الطبيعة التي تسبق الحالة المدنية. بحيث أدى التزايد المتتالي للحاجات إلى انحلال المجتمع وإلى فقدان بوصلة التوجه الأخلاقي. وهي الفكرة التي سيبقى روسو متشبثاً بها في معظم مؤلفاته.

وخلال رحلته الفكرية الخالدة قدم جان جاك روسو للإنسانية العديد من المؤلفات، اتفقت على أن الشرور التي يُعاني منها الإنسان هي نتيجة حتمية للحضارة المصطنعة التي شيدها، لذلك أثنى في مقالاته المبكرة- مقالات عن العلوم والفنون سنة 1750 ومقالات عن أصل وأسس التفاوت بين البشر سنة 1753- على حياة الإنسان الطبيعي، حيث كان الجميع متساويين،

<sup>1</sup>- كارل ماركس، الأعمال الكاملة، القسم الأول المجلد الخامس - يقول ماركس في هذا السياق: "إن الفلسفة ليست خارجة عن الواقع. وبما أن كل فلسفة حقيقة هي عَصارة زمانها فلا بد أن يحين الوقت الذي يكون فيه للفلسفة اتصال بواقع عصرها، وعلاقات متبادلة بينها وبين هذا الواقع، لا من الداخل فقط من حيث محتواها، بل وأيضاً من الخارج من حيث مظاهرها".

<sup>2</sup>- دريك هيتير، تاريخ موجز للمواطنة، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقى بالاشتراك مع مركز البابطين للترجمة، بيروت الطبعة الأولى 2007 ص 104.

<sup>3</sup>- يوسف كرم؛ تاريخ الفلسفة الحديثة، دار آفاق للنشر والتوزيع بيروت، الطبعة الأولى، ال 2016 ص 182.

<sup>4</sup>- نفس المرجع، نفس الصفحة.

<sup>5</sup>- ديريك هيتير، تاريخ موجز للمواطنة، مرجع سابق ص 105.

قبل أن يحط ظهور الملكية الخاصة من وضع بعض الناس إلى حالة من الفقر والعبودية، ويُفسد آخرين عن طريق حياة مُصطنعة من الترف والتكاسل<sup>1</sup>. وكل ما كتبه روسو كان تعبير عن فكر فرد من الشعب عرف لُون البؤس وضمنك الحياة قبل أن يعرف القراءة والكتابة، حتى أن أفكاره بدت وكأنها ثورة ضد قيم مجتمَع مُتبرج ومُنحط لا يهتم إلا بملذاته، وربما كان هذا هو السبب في أنه أصبح مفكر ثورة<sup>2</sup>، كما تؤكد الأدبيات المهمة بعلاقة الفلسفة بالثورة.

ثانيا : منزلة جون جاك روسو في فلسفة الأنوار.

لا تنفصل فلسفة جان جاك روسو وأفكاره السياسية عن السياق التاريخي للقرن الثامن عشر؛ فقد شكل إلى جانب ثلثة من المفكرين تيارا فلسفيا يُعنى بإحلال المساواة والحرية والعدالة الاجتماعية أمام جبروت الحكم المطلق وأمام الوصاية التي تفرضها الكنيسة على الإنسان<sup>3</sup>؛ إذ أن الخيط الناظم الذي يوحد بين أدبيات فلسفة عصر الأنوار هو التنظير للفكر البرجوازي ولنظامه الذي بدأ يتشكل شيئا فشيئا، بحيث انطلق مُعظم فلاسفة العصر الحديث من نقد وتقويض دعائم النظام الإقطاعي الذي هيمن على الحياة العامة في جميع مستوياتها الاجتماعية الاقتصادية والسياسية<sup>4</sup>. هذا النظام المُضاد للصواب إذا ما وُجد، والمخالف لمبادئ الحقوق الطبيعية ولكل سياسة صالحة<sup>5</sup>.

وتتمظهر هذه النزعة التقويضية في حُصوصية الأعمال التي خلفها مفكرو الأنوار، وكذا الإشكالات التي أثاروها في هذا السياق، والتي ألحت على ضرورة توجيه الإنتاجات الفكرية والأدبية إلى الاهتمام بنقد النظام الإقطاعي وما يرتبط به من تنظيمات سياسية ودينية واقتصادية استعبدت الإنسان، وشلت حركته، وقيدت حريته. فعندما يُشير جون جاك روسو في مؤلفاته إلى أن الحالة الطبيعية هي مرحلة ذهبية في حياة الإنسان -بما تُمثله من إقبال على الحياة، وتمتع بالحرية والمساواة، وبساطة العيش يُعبر عن موقفه الرافض والمتشائم من الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية التي وسمت المجتمع الفرنسي والمجتمعات الأوروبية خلال القرن 18.

ساهمت هذه الأوضاع المزرية والموجهة بتأثير هيمنة الحكم المطلق وسيطرة الفكر الكنسي الوثوقي/الدوغمائي<sup>6</sup> في بروز العديد من ردود الفعل، دفعت مفكرو عصر الأنوار على اختلاف اهتماماتهم إلى توجيه سهامهم النقدية للأوضاع القائمة التي تتميز بالركود والرتابة؛ الأمر الذي سيجد تعبيرها لأصيل وتجسيده الواقعي في نهاية المطاف مع اندلاع الثورة الفرنسية سنة 1789<sup>6</sup>. فبين الشعارات التي رفعها فلاسفة الأنوار وحدث الثورة مسافة زمنية كانت كفيلة بإنتاج مُشترك فكري ونضالي أضحى في ما بعد خطاب لُغوي ومطلب حُقوقي يُلائم تطلعات الإنسان على المستوى الكوني.

<sup>1</sup>- وليم كيلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة... مرجع سابق ص 238.

<sup>2</sup>- إبراهيم أبراش؛ تاريخ الفكر السياسي من حكم ملوك الآلهة إلى نهاية عصر النهضة؛ شركة بابل للطباعة والنشر الطبعة الثانية 1998 ص 271.

<sup>3</sup>- مصطفى حنفي؛ النزعة الإنسانية وإرث الأنوار، تطوان 2007 ص 49.

<sup>4</sup>- كرين برينتون؛ تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال مراجعة صدقي خطاب، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت 1984 ص 196.

<sup>5</sup>- J.J. Rousseau, du contrat social, éditions les classiques universels, espace Art et Culture. P.17.

<sup>6</sup>- الدوغمائية Dogmatisme تعني الوثوقية، والمقصود بها التثبيت بحقائق ومبادئ يُعتقد أنها صحيحة وثابتة.

<sup>6</sup>- Daniel roche « la grande révolutionsdu XIIIemesiècle est routière et postale » ; in les textes fondamentaux de la pensée de lumières ;le point hors-série ;n. mars-avril 2010 p32

تكمّن أهمية الفلسفة السياسية عند روسو إذن في كونها فلسفة فاعلة ومُنفتحة على تناقضات المجتمع وأزماته. وعلى الرغم من أن العديد من المفكرين يُضفون على نظريته السياسية نوعاً من "المثالية" والرومانسية<sup>1</sup>. إلا أنها على المستوى الفلسفي تعتبر نظرية غنية بالمشاريع وحُبلى بالمواقف السياسية مثل الديمقراطية<sup>2</sup>، والاقتراع العام... إذ جسد كتاب العقد الاجتماعي Du contrat Social بإجماع الفلاسفة والمفكرين المثل السياسي الأعلى في صياغة بنود الإعلان العالمي عن حقوق الإنسان والمواطن الصادر عن الجمعية الوطنية الفرنسية سنة 1789 غداة قيام الثورة الفرنسية<sup>1</sup>، هذه الوثيقة التي مثلت قطيعة مع الأنظمة القديمة، وساهمت في تطوير مفهوم المواطنة نحو ممارسة سياسية تقوم أساساً على توسيع المشاركة في تدبير الشأن العام وتقييد السلطات<sup>2</sup>.

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم تباين الاهتمامات الفكرية لفلاسفة إلا أنهم يتكاملون على المستوى التطبيقي العملي في سعيهم لتحرير الإنسان من قيود الاستبداد السياسي والديني، ورفعهم لشعار مركزية الإنسان في الكون، تلك الصرخة التي أطلقها ديكارث منذ فجر الحداثة.

### ثالثاً: الإرهاصات الأولى لفكرة المجتمع المدني في فلسفة جون جاك روسو.

يعتبر كتاب جون جاك روسو "أصل التفاوت بين البشر" المدخل الأساسي لاستيعاب نظريته الاجتماعية والسياسية؛ ذلك أنه لا يمكن أن نفهم أفكار العقد الاجتماعي إلا إذ وقفنا بتمعن على القضايا التي أثارها الكتاب السابق، فالمعطيات الواردة فيه هي وحدها الكفيلة بتفكيك شفرات نظرية جون جاك روسو في الاجتماع والسياسة على حد سواء.

يبني جون جاك روسو فلسفته السياسية على أطروحة الحالة الطبيعية- كما هو الشأن بالنسبة لهوبس ولوك- السابقة لظهور القوانين والدولة، وهو يُصرح منذ البداية على أن مرحلة الطبيعة هي فكرة افتراضية فقط؛ على اعتبار أنها لا يمكن أن تكون حقيقية أو خيالية بشكل مُطلق، لأن الشواهد والوثائق التاريخية، لم تكشف على وجود مرحلة تاريخية بهذه التسمية "حالة الطبيعة". لكن على الرغم من ذلك فإن الانطلاق منها يبقى ضرورياً لإبراز كيفية الانتقال من وضعية إلى أخرى، حيث يقول: "

• يقول وليم كلي رايت عن ارتباط فلسفة جون جاك روسو بالزعة الرومانسية ما يلي: "أما من حيث هو فيلسوف، فإن كثيراً من أفكاره التي وضعها في صورة مجردة، تختلف اختلافاً كثيراً عن أفكار كتاب آخرين من عصر التنوير. ومع ذلك كانت روحه العامة وموقفه، مختلفين حتى إنه احتل مكاناً بنفسه، وكثيراً ما يُصنّف على أنه كان مُبشراً بالحركة الرومانسية في أوائل القرن التاسع عشر، أكثر من يكون رجل من عصر التنوير". أنظر تاريخ الفلسفة الحديثة... مرجع سابق ص 238.

• تجدر الإشارة إلى أن روسو قد قام بتقسيم أنواع الحكم إلى ثلاثة أشكال: الملكية والأرستقراطية والديمقراطية، لكنه امتنع في نفس الوقت عن الدعوة لاختيار شكل من أشكال الحكم الثلاثة، إذ يمكن لأفضلها أن يتحول إلى الأسوأ عندما تتغير الظروف، لذلك يعتقد أن شكل الحكومة يرتبط بالأوضاع المحلية الخاصة. فرغم قيمة النظام الديمقراطي مثلاً إلا أنه يتسم بطابع المثالية لدرجة أنه لا يناسب حياة البشر. يقول روسو في هذا السياق: "

" s'il y avait un peuple de dieu, il se gouvernerait démocratiquement, un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes " voir : du contrat social, éditions les classiques universels, espace Art et Culture. P.87.

<sup>1</sup>- يقول ديريك هيتير في كتابه تاريخ موجز للمواطنة: "لم تبق أفكار تلقين الفضيلة المدنية للمواطنين، وترسيخ الانضباط، في طاعة الإرادة العامة، في النطاق النظري، مجردة على صفحات العقد الاجتماعي. بل ألهمت روبسبير بأن يحاول تطبيقها أثناء الثورة الفرنسية" ص 110.

<sup>2</sup>-عبد الجليل أبو المجدد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، دار إفريقيا الشرق 2010 ص 33.

أنه يجب أن لا نعد البحوث التي قد نخوض فيها حول هذا الموضوع حقائق تاريخية ولكن قياسات افتراضية\* مُعلقة على شروط من شأنها أن توضح طبيعة الأشياء أكثر مما تهدي إلى أصلها الحقيقي، أما وموضوعي يسترعي اهتمام الإنسان بوجه عام، فإني سأجتهد أن يكون أسلوب تعبيرى ملائما لجميع الأمم بل إني إذا أتتأسى الأزمنة والأمكنة، بحيث لا أفكر إلا بالناس الذين أحاطهم، سأفترض نفسي في مدرسة أتينا أعيد تلاوة دروس معلمي متخذاً أمثال أفلاطون وكسينوقراط قُضاة والجنس البشري مستمعا<sup>1</sup>.

يرى جون جاك روسو "إن البشر في حالة الطبيعة ليسوا لا صالحين ولا أشرارا، إذ لا تجمع بينهم أية علاقة أخلاقية أو واجبات مشتركة"<sup>2</sup>، وهنا يتعارض مع هوبس Tomas hobbes<sup>3</sup> الذي يعتقد بأن الإنسان الطبيعي شرير بطبعه لأنه لا يمتلك أي فكرة عن الخير والشر، فهو مجبول على تحقيق رغباته وتلبية شهواته<sup>4</sup>. وفي المقابل يعتقد جون جاك روسو أن الإنسان بطبيعته خير يحب ذاته ويدافع عن مصالحه، وفي نفس الوقت يتعاطف مع الآخرين، فالإنسان شعوريا ووجدانيا، يسعى للاجتماع بغيره من الناس، لأن الناس في حالة الطبيعة خيرون لا يوجد فيهم المكر والخداع وروح العدوان والغدر الذي تحدث عنه توماس هوبس، حيث كان الناس في حياة الطبيعة محكومين بالطبيعة البشرية التي هي ضد الشرور وضد تسلط أحد على أحد، أما الشرور والمفاسد فهي لا تنتهي إلى الطبيعة البشرية بل هي من فعل المدنية والتقدم، وبفضل ظهور الملكية الخاصة<sup>5</sup>. كان الإنسان في مرحلة الطبيعة يتصف بالحرية التي تُتيح له إمكانية تحقيق كل أهدافه بدون قيد أو شرط يحد من إرادته، حيث أثبت روسو في كتابه أصل التفاوت بين البشر، على أن أفراد المجتمع قد عاشوا أحرارا وصالحين وخيرين طالما رضوا بكوهم البسيط، واكتفوا بلباس الجلود ثيابا وبالريش زينة؛ أي طالما لم يهتموا إلا بالأعمال التي في مقدور فرد واحد القيام بها، لكن ما أن راودت الإنسان حاجة إلى أن يؤازره آخر حتى اختفت المساواة وظهرت الملكية وغدا العمل ضروريا. ذلك أن بروز الملكية الخاصة كان بمثابة الخطوة الأولى نحو الحالة المدنية، فقد أدى ظهور الصناعة والزراعة إلى تمدن الإنسان وتقسيم الأراضي وبالتالي ظهور التمايز بين الغني والفقير<sup>6</sup>.

يعصف الاجتماع البشري إذن في نظر روسو بالحياة الخيرة للإنسان ويدخلها في متاهة التدهور والانحطاط، وفي هذه المرحلة يبرز التفاوت والاستغلال بين الناس، على اعتبار أن الاجتماع الإنساني يتأسس على مفهوم المصلحة الخاصة وليس على المصلحة العامة، وبالتالي فإن تداخل المصالح وتضاربها من شأنه أن يؤدي إلى الصراع والفوضى على شاكلة حالة الحرب المُرّية التي تحدث عنها توماس هوبس في كتابه "اللفياتان".

\* نفس الفكرة نجدها حاضرة في كتاب نظرية العدالة لجون راولز، الذي استوحى مشروعه الفلسفي من نظريات العقد الاجتماعي. يقول جون راولز: "تُقابل حالة المساواة الأصلية بين الناس، في نظرية العدالة بوصفها إنصافا، حالة الطبيعة في النظرية التقليدية للعقد الاجتماعي، ولا تُعتبر هذه الحالة حالة تاريخية فعلية، ولا شكلا بدائيا للثقافة، بل ينبغي فهمها بوصفها حالة افتراضية تقودنا إلى تكوين تصور محدد لعدالة".

Voir, jean Rawls, Théorie de la Justice, Tra Catherine Audard, éditions seuil, 1987 p 37.

<sup>1</sup>- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة بوليس غانم، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع بيروت، 1972 ص 36.

<sup>2</sup>- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، مرجع سابق ص 63.

<sup>3</sup>- توماس هوبس (1588-1679) فيلسوف ومفكر إنجليزي كتب عدة مقالات فلسفية وسياسية واجتماعية ومنها كتابه Léviathan الذي ظهر سنة 1651 وأعتبر مرجع العلوم السياسية في عصره.

<sup>4</sup>- محمد عبد الله عنان؛ المذاهب الاجتماعية الحديثة، عناصرها السياسية والاقتصادية والدستورية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1959 الطبعة الرابعة ص 14

<sup>5</sup>- إبراهيم أبراش، مرجع سابق ص 272.

<sup>6</sup>- محمد تحزيمة، المواطنة عند جون جاك روسو، مجلة عالم الفكر، العدد 170 أكتوبر- دجنبر 2016 ص 189.

أدى ظهور الملكية الفردية إلى اكتشاف المجتمع المدني وموازية مع ذلك تدهور الجنس البشري وفقد فضائله الخيرة التي كان يعرفها في مرحلة الطبيعة؛ إذ أن: " أول من سور قطعة من الأرض وقال هذه لي ووجد حوله أناسا بلغت سذاجتهم درجة تصديقه كان هو المؤسس الحقيقي للمجتمع المدني، وكم جريمة وحرب وقتل وبؤس وهول كان الممكن أن يوفرها على البشر ذلك الشخص الذي كان يستطيع أن يخلع الأوتاد ويرفع الحواجز ويمأ حفرة الحدود ويهيب بالناس قائلاً احترسوا من الإصغاء إلى هذا الدجال واحذروا أن تصدقوا مزاعمه الباطلة، إنكم تظنون أيما ظلال إذا نسيتم أن الثمرات كلها للجميع وأن الأرض ليست ملكاً لأحد"<sup>1</sup>. فالملكية الفردية -حسب روسو- عامل سلبي في تاريخ الإنسانية، لأنها تُنتج اللامساواة وتؤدي إلى تداخل المصالح وإلى الاستغلال والعبودية، إذ أن " إن تكوين جميع الشرور كان أولى نتائج التملك"<sup>2</sup>.

والحقيقة أن هذا الكتاب " أصل التفاوت بين البشر" قد ألهم مجموعة من الباحثين والمفكرين الماركسيين للاشتغال على أصل التفاوت والتمايز الطبقي ذلك أن روسو يعترف بشكل ضمني بالقيمة الاجتماعية والسياسية للملكية الجماعية للأرض التي لا ينبغي تقسيمها على شكل ملكيات خاصة، ذلك أن التقسيم هو السبب الأساسي في حدوث التفاوت بين البشر. الأمر الذي يؤدي إلى حدوث نوع من التقارب بين روسو والماركسية على مستوى المبادئ العامة، وذلك في سياق النظر إلى الملكية الفردية ولوسائل الإنتاج من منظور سياسي تاريخي له تأثير كبير على طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع الواحد.

ولعل أفضل تعبير عن الأفكار السياسية لجون جاك روسو هو كتابه " في العقد الاجتماعي du contrat social " الذي اهتم فيه بالبحث عن مبادئ الحق السياسي وبتوضيحها على ضوء المعلومات المتوفرة والتي تصب أساساً في التنظير لمجتمع متماسك سياسياً بفعل قوة البنود التي يحتوي عليها الميثاق الاجتماعي. لم يكن جان جاك روسو يسعى إلى تفكيك الأشكال والتنظيمات السياسية التي أفرزها التاريخ لكن ما يؤطر توجهه العام هو البحث في ما يجب أن يوجد فعلاً؛ حيث اتسم فكره السياسي بالبناء المتواصل. يقول روسو في هذا السياق: " إنني أستهل كلامي في موضوعي دون البرهان على أهميته. وإذا ما سألني أحدهم أنا أمير أم مشرع حتى أكتب في السياسة؟ لأجبت بأنني لا هذا ولا ذاك ومن أجل ذلك أكتب في السياسة. ولو كنت أميراً أو مشرعاً لما أضعت وقتي في قول ما يجب فعله. كنت أفعله أو كنت أسكت"<sup>3</sup>

ولقد تمت الإشارة إلى أن روسو قد وجه انتقادات حادة للعلاقات الاجتماعية القائمة في مقاله حول اللامساواة، لكن يمكن القول إن موقفه السياسي بقي في النهاية واحداً. ويُمكن أن نستشف هذا المعطى إذا ما قارننا بين مضامين مؤلفاته. فعلى سبيل المثال يفتح روسو الفصل الأول من كتابه العقد الاجتماعي Du Contrat social بالحديث عن الأغلال والقيود المحيطة بالإنسان حيث يقول: "يُولد الإنسان حراً، لكنه يُكبل بالأصفاد في كل مكان، وهو يظن أنه سيد الآخرين"<sup>4</sup>، ويختتم كتابه أصل التفاوت بين البشر بإقامة معارضة بين العقد الاجتماعي وقوانين اللامساواة القائمة فعلاً. وهذا يؤكد بأن روسو ظل حريصاً على الاهتمام بالإنسان من خلال البحث عن السبيل الكفيلة لتطوير حياته في معظم كتاباته.

يتأسس الحق على الحرية، إذ أن النظام الاجتماعي ليس هبة من الطبيعة للإنسان-كما يرى روسو- فالحرية المنبثقة من الطبيعة البشرية لا بد أن تُصبح من مميزات الحالة الاجتماعية، لذلك لا ينبغي لأي حكم أن يتأسس على حق الأقوى؛ ذلك أن القوة لا تصنع الحق، وإنما لا يُفرض علينا الخضوع إلا للسلطات الشرعية<sup>5</sup> التي يتم التوافق حولها بالاحتكام إلى بنود الميثاق

<sup>1</sup>- جون جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس مرجع سابق ص 79.

<sup>2</sup>- نفس المصدر ص 93.

<sup>3</sup>- J.J.Rousseau, Du Contrat social, édition les Classiques Universels, Espace Art et Culture p.10.

<sup>4</sup>-ibid P.10.

<sup>5</sup>-ibid. p 14.

الاجتماعي. فعبر هذا الاتفاق ينشأ المجتمع المدني ، الذي تكون فيه السُلطة مُشتركة. هكذا يُصبح العقد الاجتماعي المنبع الأساسي لكل سلطة تدعي امتلاك الشرعية، وهذا يدل على أن التطور التاريخي للإنسان وانتقاله من حالة الطبيعة إلى المجتمع المدني\* يُقيد حريته المطلقة لكن يُحقق له في المقابل العديد من المكاسب: "إن ما يخسرهُ الإنسان من جراء العقد الاجتماعي، هو الحرية التي كان يتمتع بها في الطبيعة والحق اللامحدود... وما يربحه بالمقابل هو الحرية المدنية، فيكتسب بذلك الحرية الأخلاقية، ذلك إن الخضوع للشهوة عبودية، والانصياع للقانون الذي ألزمتنا أنفسنا به حرية"<sup>1</sup> إذ أن "انتقال الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة المدنية، يؤدي إلى تغير هام فيوضعه، يتمثل في تبديل الغريزة بالعدالة وإخضاع التصرفات للمبادئ القانونية. وبذلك سيعلو صوت الواجب على الأهواء، والحق على الأطماع؛ بحيث لن يخضع الإنسان إلا للمبادئ العقلية التي وضعها بنفسه؛ فالحرية الأخلاقية التي تجعل الإنسان سيد نفسه، هي من مكتسبات الحالة المدنية، وسيكون الخضوع للقانون الذي وضعه هذا الإنسان/ بمثابة الحرية"<sup>2</sup>. فكيف يتم الانتقال من مرحلة الطبيعة إلى مرحلة المدنية؟

يتلخص مضمون العقد الاجتماعي على النحو التالي: "يضع كل واحد منا شخصه وكامل طاقاته تحت الإمرة العُليا للإرادة العامة، ويُعامل كل عضو على أنه جزء لا يتجزأ من الكل"<sup>3</sup>؛ بحيث يجد الفرد نفسه مُلزما على أن يتنازل عن حريته الطبيعية، وأن يتفق مع باقي أفراد المجتمع، أي يستبدل حريته الطبيعية بالحرية المدنية؛ لأن غاية العقد الاجتماعي هي السهر على الحفاظ على حياة المتعاقدين والدفاع عن حقوقهم أمام بطش وعُنف الغير. فكل "قانون لم يُصادق عليه الشعب شخصيا هو بحكم اللاغى وما هو بقانون"<sup>4</sup>، فالقانون تجسيد لروح الجماعة التي منحت جزء من حرياتها للسيد لتجاوز محنة الصراع والعنف. ومن ثمة فكل قانون لا يأخذ هذه الفكرة بعين الاعتبار هو قانون جائر وظالم ولا يلائم حقيقة المُجتمع السياسي الذي ينشده الإنسان. فالإرادة العامة مُستقيمة ولا تهدف إلا إلى تحقيق المنفعة العامة والصالح العام<sup>5</sup>؛ فهي الهيئة التي يتنازل لها الفرد عن جزء من حُقوقه المكتسبة في حالة الطبيعة ليحفظ الجزء الأكبر منها في مرحلة المجتمع المدني وهي نتاج للاتفاق بين أفراد المجتمع.

يرفض روسو بنزعتة الفردية نظام الأحزاب، ذلك أن صراع المصالح الخاصة لا يُولد في رأيه القوة التي تُحدد الإرادة العامة، فالأحزاب كهيئة تمثيلية لا تُساهم في نسج صورة الإرادة العامة، وإنما على العكس، تساهم في عدم تجليها، والملاحظ أن هذا النقد التي يوجهه روسو يستند على تصور مثالي للممارسة السياسية. أما السلطة السيادية في نظره واحدة لا تتجزأ فهي ملك للشعب الذي لا سيادة لأحد سواه، والحرية والمساواة هما المبدأان الموجهان للإرادة العامة. فقد تصور روسو، في الجوهر، أفراد الشعب في الدولة على أنهم أسياد؛ لذلك فهم ينظرون مجتمعين وبحرية في ما يشكل أفضل المصالح للمجتمع ليقرروها؛ أي أن الناس هم مواطنون ومتابعون على التوالي: مواطنون حين يصوغون الإرادة العامة، وتابعون في طاعتهم لتبعات هذه القرارات. لكنهم في كلتا الصفتين أحرارا حقيقيون متحررون من أية سلطة اعتباطية متوقفة على الأهواء والنزوات الشخصية. والمقصود هنا بحرية المواطنين هو أنه بموجب العقد الموقع بينهم تندرج الإرادة الفردية الخاصة بكل منهم تحت الإرادة العامة وتمتج بها مما يجعل الفرد والهيئة السياسية كيانا واحدا. ومن ثم فقد حول العقد الاجتماعي الفرد الذي يعد كيانا كاملا منفردا إلى جزء

\*- المُجتمع المدني: هو المجتمع التعاقدى المنظم وفق القانون في مُقابل المجتمع الطبيعي القائم على الأهواء والنزعات الفطرية الخاصة بكل فرد.

<sup>1</sup>- J.J.Rousseau, Du Contrat social, op.cit. p.22.

<sup>2</sup>- ibid p.22.

<sup>3</sup>- ibid. p.23.

<sup>4</sup>- ibid, p. 48.

<sup>5</sup>- ibid, p. 34.

من كيان كلي كبير يتلقى منه هذا الفرد ما يشكل حياته وكيانوته. " من هنا يمكن القول إن العقد قد حقق التماثل والتماهي بين الفرد والهيئة السياسية. وانضمام كل واحد إلى الجمع لا ينفي تبعيته لذاته ذلك أنه وفقا للعقد الاجتماعي ينتمي إراديا للهيئة السياسية. في الحالتين السياسية والاجتماعية يخضع الفرد بكامل إرادته للجمع. فالامتثال للقانون الذي ارتضاه لنفسه يحول الخضوع للقانون إلى تعبير عن الحرية. فالإنسان يكون حرا لا لكونه مستقلا وإنما لأن القانون يعبر عن إرادته الخاصة. من هنا ندرك أن حرية الفرد تختلط باحترام سيادة الشعب الذي يعد هو نفسه جزء منها. وبالتالي تصبح الإرادة العامة مبدأ ومحل التماهي لكل الإرادات الخاصة"<sup>1</sup>.

و ينتقد روسو في هذا السياق نظرية مونتسكيو Montesquieu في تقسيم السلط. إذ لا يمكن الحديث عن شرعية السلطة إلا إذا استندت على رضى وإرادة الأفراد الذين يجمع بينهم العقد؛ وهذا يعني أن الإرادة العامة هي التي تبث في القرارات ذات الأثر العام وتُساهم في صياغة القوانين. فهي تعبير عن إرادة الشعب غير القابلة للحد أو التنازل أو الانقسام<sup>2</sup>. وتتحدد وظيفة السلطة التنفيذية في كونها المتصرفة بالقوة العامة، وهي التي تتولى مهمة تنفيذ القوانين؛ إذ أن كل عقد يحد من السلطة المطلقة للشعب يُقوض أساس العقد الاجتماعي. فروسو يضع كامل ثقته في الأفراد الذين لا توجههم سوى المصلحة المشتركة، ومن الواضح هنا أن روسو يتحدث عن دولة مثالية لا أساس لها في الواقع المُعاش. لقد شيد روسو منهجه العقلاني الصرف حول النظام السياسي بشكل يوتوبي مثالي يتناقض إلى حد كبير مع طبيعة الأنظمة السياسية التي كانت موجودة في عصره. ولقد تعرضت آراء روسو السياسية إلى الانتقاد من طرف مجموعة من المفكرين تمحور حول هذا الجانب بالذات-الجانب اليوتوبي- بالإضافة إلى جوانب أخرى مُرتبطة بمدى مشروعية هذه النظرية في تحقيق دولة الحق والقانون، أي هل يمكن بناء نظرية للحق من خلال مبدأ الإرادة العامة التي لا تحمل في طياتها أية ضمانات قانونية.

على سبيل الختام: امتدادات فكر جون روسو في الفلسفة الحديثة والمعاصرة.

تبرز قيمة وراهنه أعمال جون جاك روسو في كونها فتحت أفقا جديدا للتفكير في الشؤون السياسية للمجتمعات المعاصرة التي تسعى إلى الاستفادة من البنود الإيجابية التي يحققها العقد الاجتماعي على مستوى الاجتماع و الأخلاق والسياسة، ولعل هذا الأمر هو ما جعل الفكر الكانطي في جوانب كثيرة منه متشبع بالروح الروسوية؛ إذ يحدد كانط في كتابه أسس ميتافيزيقا الأخلاق مجموعة من القواعد الأخلاقية المؤسسة للفعل السياسي والقانوني والتي أجملها في ثلاثة صيغ:

- تصرف كما لو أنه يتعين على القاعدة التي تحكم سلوكك أن تنصب من طرف إرادتك كقانون كوني للطبيعي<sup>3</sup>(...)
- تصرف بطريقة تجعلك تعامل الإنسانية في شخصك كما في الأشخاص الآخرين دوما وفي نفس الوقت كغاية في ذاتها وليس كمجرد وسيلة<sup>4</sup>(...)
- تصرف دوما بحيث يمكنك أن تعتبر نفسك بمثابة مشرع وبمثابة ذات فاعلة في مملكة الغايات التي تجعلها حرية الإرادة أمرا ممكنا<sup>5</sup>

<sup>1</sup>- دومينيك شناور و كريستيان باشوليه، ما المواطنة، ترجمة سونيا محمود نجا، المركز القومي للترجمة الطبعة الأولى 2016 ص 53.

<sup>2</sup>- نفس المرجع، ص 53.

<sup>3</sup>-E. Kant, Fondements de la métaphysique des mœurs p 159.

<sup>4</sup>- Ibid. p. 159.

<sup>5</sup>- Ibid. p. 159.

هذه القواعد بمثابة قانون أخلاقي كوني لتحقيق الاستقلالية على مستويات متعددة تُضفي نوعاً من الشرعية على الأخلاق الإنسانية، لكن سواء كانت هذه الأخلاق مستقلة عن ظروف التطبيق أو وفق ما يعبر عنه كانط ذات بعد كلي كوني صالح للجميع، فإنه مما لا شك فيه أن تقرير هذا القانون على أساس قاعدة الكلية يبدو وثيقاً بهذا المبدأ، وكأنه تطبيق للفكرة التي دافع عنها روسو في الاستدلال على مبدأ العدالة في العقد الاجتماعي<sup>1</sup>. فيمانويل كانط الذي تشيع كثيراً بأفكار مونتسكيو حول "فصل السُلط" وروسو في "العقد الاجتماعي"، شدد على استقلالية الفرد كأساس لبناء دولة المواطنة، وحصرت الصفات الأساسية للمواطنة في الحرية والمساواة والاستقلال الذاتي<sup>2</sup>. فمن حق الفرد في ظل الدستور المدني أن يتنفس الحرية في الفكر والفعل، ومن واجب الحكومة المدنية الفعلية أن تضمن حرية الفرد وتحميها وتُساهم في استقلاليتها. إذ "أن النظام (السياسي) الذي يسعى إلى تحقيق أكبر قدر من الحرية الإنسانية وفق قوانين تسمح لحرية كل فرد بأن تقوم وتنمو بالتوافق مع حرية الآخرين...تشكل فكرة ضرورية ينبغي أن نتخذها كأساس ليس فقط لتصوراتنا الأولية التي نقيمها عن النظام السياسي، بل أيضاً كأساس لكل القوانين. وعلينا أن نغض الطرف، ونحن نتصور هذه الفكرة، عن كل المعوقات الفعلية التي قد تكون ناتجة لا محالة عن احتقارنا للأفكار الحقيقية في مجال التشريع أكثر مما هي ناتجة عن الطبيعة البشرية"<sup>3</sup>.

نفس الفكرة يُعبر عنها الفيلسوف الأمريكي جون راولز Jean Rawls في حديثه عن نظرية العدالة، بحيث يرى أن قيمة العدالة ترتبط بما تحققه ائتلاف بين مؤسسات المجتمع الإنساني؛ فالناس لا يمكن إلا أن يجتمعوا، لأن في اجتماعهم تحقيق النفع الفردي والعمومي كذلك، إذ "ينبغي أن يتم توزيع الامتيازات واقتسامها بطريقة تضمن التعاون الإزدي لكل أفراد المجتمع، بمن فيهم أولئك الذين هم أقل حظاً. يرتبط تحقيق الرخاء بتعاون الجميع، وبدون هذا التعاون لن يستفيد أي أحد من الرخاء"<sup>4</sup>، وراولز يفترض في هذا الإطار وجود حالة مثالية وفطرية فُصوى ينعتها بالوضعية الأصلية<sup>5</sup>، التي "لا أحد فيها يعرف مسبقاً مكانته في المجتمع، ولا وضعه الطبقي...إن هؤلاء الشركاء لا يملكون تصوراً للخير، كما لا يعرفون ميولاتهم النفسية"<sup>5</sup>. إنهم فاعلون مفترضون حياديون ونزيهون هدفهم تأسيس مجتمع يسهر على الجمع بين أفراد يعترفون بقيمة العيش الجماعي. وهذا الاعتراف هو الحالة التي سيكون عليها المجتمع الضامن لحقوق الفرد المواطن. يتضح أن جون راولز يرى أن المواطنة تجسد مفهوماً للشخص الذي يمتلك قوة أخلاقية، ليس فقط للسعي نحو تأييد وقبول الأفكار والآراء حول الحياة الخيرة ولكن أيضاً لإعادة النظر فيها وتمحيصها كلما استدعى الأمر ذلك بوصفه شخصاً حراً، ويطالب بحقوق يرى نفسه من خلالها الشخص المستقل غير التابع أو المنقاد إلى تصور خاص عن الخير أو أي خطة لغايات خاصة<sup>6</sup>.

<sup>1</sup>- مصطفى حنفي؛ من كانط إلى جان راولز؛ جدل الأخلاقي والسياسي في نظرية العدالة، ضمن فلسفة الحق كانط والفلسفة المعاصرة منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2007 ص 33.

<sup>2</sup>- Gérard Raulet, Kant et citoyenneté, éditions PUF, 1996 P.220.

<sup>3</sup>- Emanuel Kant, critique de la raison pure, trad. J.L Delamare et François Marty à partir de la traduction de Jules Barni, in :œuvres philosophiques, Tome 1, paris, Gallimard, 1980, p.1028-1029.

<sup>4</sup>-Jean Rawls, théorie de la justice, op.cit. p 40.

• يقول جون راولز: "انطلاقاً من هذه من هذه الوضعية يقوم الشركاء باختيار مبادئ العدالة وراء ستار الجهل، مما يضمن أن لا أحد يستطيع إذن الدفاع عن مبادئ تُركي وضعيته وتُدعمها، وتكون مبادئ العدالة، في هذه الحالة ناتجة عن اتفاق أو تفاوض عادل ومنصف". نفس المرجع ص 38.

<sup>5</sup>-ibid, P 38.

<sup>6</sup>- Rawls, J, Justice as Fairness : Political Not Metaphysical, P 241.

### قائمة المراجع:

#### المراجع باللغة العربية.

1. إبراهيم أبراش؛ تاريخ الفكر السياسي من حكم ملوك الآلهة إلى نهاية عصر النهضة؛ شركة بابل للطباعة والنشر الطبعة الثانية 1998.
2. جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة بوليس غانم، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع بيروت 1972.
3. دريك هيتز، تاريخ موجز للمواطنة، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقى بالاشتراك مع مركز الباطين للترجمة، بيروت الطبعة الأولى 2007.
4. دومينيك شنابر و كريستيان باشوليه، ما المواطنة، ترجمة سونيا محمود نجا، المركز القومي للترجمة الطبعة الأولى 2016.
5. يوسف كرم؛ تاريخ الفلسفة الحديثة، دار آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة 2016.
6. وليم كيلبي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود، تقديم ومراجعة عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت الطبعة الأولى 2010.
7. كارل ماركس، الأعمال الكاملة، القسم الأول المجلد الخامس.
8. كرين برينتون؛ تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال مراجعة صدقي حطاب، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويت 1984.
9. عبد الجليل أبو المجد، مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي، دار إفريقيا الشرق 2010.
10. محمد عبد الله عنان؛ المذاهب الاجتماعية الحديثة، عناصرها السياسية والاقتصادية والدستورية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1959 الطبعة الرابعة.
11. محمد تحزيمة، المواطنة عند جون جاك روسو، مجلة عالم الفكر، العدد 170 أكتوبر- دجنبر 2016.
12. مصطفى حنفي؛ من كانط الى جان راولز؛ جدل الأخلاقي والسياسي في نظرية العدالة، ضمن فلسفة الحق كانط والفلسفة المعاصرة منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 2007.
13. مصطفى حنفي، النزعة الإنسانية وإرث الأنوار، تطوان 2007.

#### المراجع باللغة الفرنسية.

14. J.J. Rousseau, du contrat social, éditions les classiques universels, espace Art et Culture .
15. Daniel roche « la grande révolutions du XIII eme siècle est routière et postale » ; in les textes fondamentaux de la pensée de lumières ;le point hors-série ;n. mars-avril 2010.
16. P. Hassner ; la philosophie de kant(ouvrage collectifs)ed PUF ;Paris 196.
17. jean Rawls , Théorie de la Justice, Tra Catherine Audard, éditions seuil, 1987.
18. Gérard Raullet , Kant et citoyenneté, éditions PUF,1996 .
19. Emanuel Kant, critique de la raison pure, trad . J.L Delamare et Français Marty à partir de la traduction de Jules Barni, in :œuvres philosophiques, Tome 1 , paris, Gallimard, 1980.
20. E.Kant, Fondements de la métaphysique des mœurs .





## الكتابة التاريخية بالمغرب: من تاريخ سياسي إلى تاريخ هامشي

الباحث الصادقي الداودي/ثانوية 30 يوليوز التأهيلية، كلية الآداب بني ملال، المغرب

21

### Abstract :

Throughout the twentieth century, the historical writing has witnessed a clear cut development in perception and approach both locally and globally. This development resulted in the outbreak of history from the narrow circle of specialization to a wider flexible scope through which the researcher manages to tackle new topics and raise the interests of new readers.

This shift took place with the School of the Yearbook, which consisted of moving from the study of the specific fact to the general, from the part to the whole, and it shed light on the society and its components. Historians of this period were also interested in the economic, social and mental structures instead of what is military and political.

In this context, research and historical studies were enriched by new approaches and approaches, which helped to explore new themes such as theology, daily rites, death, fear, dress and nutrition ...etc.

This transformation at the international level is accompanied by a shift in the historical writing of Morocco too. In fact, the colonial European powers, found themselves in the obligation of carrying out studies and reports that illustrate the real situation of Morocco, in order to serve colonial purposes which were hidden initially but later they were unveiled. These reports and studies are, in a way or another, monographs about tribes and various areas of Moroccan soil, they are credited with directing historical writing in Morocco from mere political and historical events to a monographic history that depicts the daily life of a given society within a specific time and place.

**Keywords:** historical writing - Morocco - political history - regional history –marginal history.

## ملخص :

عرفت الكتابة التاريخية خاصة خلال القرن العشرين الميلادي تطورا واضحا رؤية ومنهجيا، دوليا ووطنيا، وقد أفرز هذا التحول خروج التاريخ من دائرة التخصص الضيق إلى نطاق أوسع وأرحب، يتمكن الباحث من خلاله الانفتاح على موضوعات جديدة وقراء جد.

حصل هذا التحول مع مدرسة الحوليات، ويتمثل في الانتقال من دراسة الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، والاهتمام أكثر بالمجتمع ومكوناته، كما اهتم مؤرخو هذه الفترة بالبنيات الاقتصادية والاجتماعية والذهنية عوض ما هو عسكري وسياسي. في هذا السياق اغتنت الأبحاث والدراسات التاريخية بفضل مقاربات ومناهج جديدة مما ساعد على سبر أغوار موضوعات جديدة، كالذهنيات والطقوس اليومية والموت والخوف واللباس والتغذية (...).

هذا التحول في الكتابة التاريخية على المستوى الدولي صاحبه تحول بالمغرب الذي جاء مع الهجمة الاستعمارية التي شنتها بعض القوى الأوروبية الشيء الذي ألزم هاته القوى القيام بدراسات وتقارير توضح الوضع الحقيقي للمغرب، خدمة لغايات استعمارية كانت مضمرة في البداية لتتكشف فيما بعد، فهذه التقارير و الدراسات تعد بشكل أو بآخر مونوغرافيات عن قبائل ومناطق متعددة من التراب المغربي، لكن يرجع لهاته الدراسات الفضل الكبير في توجيه الكتابة التاريخية بالمغرب من التاريخ السياسي والحديثي إلى تاريخ مونوغرافي يعكس الحياة اليومية لمجتمع معين خلال زمن ومجال محددين.

الكلمات المفتاحية: الكتابة التاريخية - المغرب- تاريخ سياسي- تاريخ جهوي- تاريخ هامشي.

## مقدمة:

تعددت المنابر العلمية التي اهتمت بالدراسات التاريخية بشكل عام، أو التاريخ الجهوي بشكل خاص وانسجاما مع هذا الاختيار، وفي إطار السعي للبحث في جوانب من صميم إشكالية الكتابة التاريخية بالمغرب يعد هذا العمل الموسوم ب "الكتابة التاريخية بالمغرب- من تاريخ سياسي إلى تاريخ هامشي"، بهدف توضيح جوانب من التحول الحاصل في الكتابة التاريخية بالمغرب، وانتقالها من التاريخ السياسي إلى التاريخ الجهوي أو المسى بالهامشي حسب البعض.

لقد شهدت الكتابة التاريخية خلال القرن العشرين تطورا واضحا إن على مستوى الرؤية أو على مستوى المنهج، دوليا ووطنيا، وقد أفرز هذا التحول خروج التاريخ من دائرة التخصص الضيق إلى نطاق أوسع وأرحب، يسمح للباحث بالانفتاح على موضوعات جديدة وقراء جد.

ويؤكد معظم الباحثين أن التاريخ تميز في فترات سابقة بالاهتمام بالتاريخ السياسي والدبلوماسي والعسكري ودراسة الوقائع من زاوية مغلقة "إلى حد ما"، بحيث هذا الاهتمام ركز على النخب وعلى مركز السلطة على العكس ما أصبحت عليه الكتابة التاريخية اليوم من اهتمام أكبر بالهوامش أو مختلف فئات المجتمع وبنياته.

كما تميز الأسلوب التاريخي بسرد للأحداث والوقائع التاريخية دون تمحيصها، والاقتصار على الوثائق والشواهد الرسمية بالدرجة الأولى حول الشخصيات البارزة والقوى السياسية المؤثرة و الفاعلة ليتحول هذا الأمر إلى الاهتمام بجوانب أخرى اجتماعية وثقافية في مدد زمنية ومكانية محددة.

مع بروز "مدرسة الحوليات" ستشهد الكتابة التاريخية تحولا، خاصة خلال النصف الأول من القرن العشرين، يتمثل هذا التحول في الانتقال من دراسة الخاص إلى العام، (من الاهتمام بالمشخصيات البارزة في الدولة والفاعلة فيها إلى الاهتمام بالفئات المجتمعية للدولة وتركيباتها وبنياتها...).

ومن الجزء إلى الكل (من الاهتمام بالسياسة والجانب العسكري.. إلى الاهتمام بالثقافة والإثنيات والذهنيات...)، والاهتمام أكثر بالمجتمع ومكوناته، عوض الاهتمام بالمشخصيات السياسية والأفراد.

23

كما اهتم مؤرخو هذه الفترة بالبنيات الاقتصادية والاجتماعية والذهنية عوض ما هو عسكري وسياسي، هذا من جهة، من جهة أخرى وقع الانتقال من العام إلى الخاص على مستوى الموضوعات إذ أصبح الأمر يتعلق بموضوعات وقضايا دقيقة تمس جوانب من الحياة اليومية للجماعات البشرية (كالتغذية- اللباس- العادات- الفلكلور- التمثلات- الموت...).

ومن السمات الأسلوبية لهذا التحول اعتماد المؤرخ على أسلوب التفكير العلمي المبني على التحليل ومساءلة الوثيقة التاريخية بالتركيز على المضمير فيها، وذلك بتوظيف مقاربات عدة تتكامل فيما بينها، وبالتالي انتقل مؤرخ هذا الاتجاه الجديد من مستوى المعرفة الجاهزة (الوثيقة) إلى مستوى النقد والبحث في مصادر أخرى، بحثا عن الحقيقة التاريخية أو إغناء هذه الحقيقة أو دحضها.

فانتقل البحث التاريخي من المدرسة الوثائقية التي تأثر أصحابها بالفلسفة الوضعية الذين يرون أن "لا تاريخ بدون وثيقة"<sup>1</sup> إلى تاريخ يهتم وينكب على دراسة الهوامش والأطراف، أي التاريخ الذي يخص الفئات الاجتماعية المهمشة والتي لم تلق حظها من البحث والدراسة.

هذا الأمر لن يعمر طويلا، إذ سرعان ما وجهت لهم انتقادات من قبل مؤرخين جدد أمثال "مارك بلوخ- لوسيان فيفر" الذين نادوا بضرورة انفتاح التاريخ على حقول معرفية وعلوم أخرى، وفي ذات السياق يقول "لوسيان فيفر": "سيساهم في كتابة التاريخ، اللغوي والأديب والجغرافي والقانوني والطبيب وعالم الأجناس والخبير بمنطق العلوم (...)"<sup>2</sup>.

إن كلام "لوسيان فيفر" يبين لنا الأهمية التي تلعبها هذه العلوم مجتمعة في الدراسات التاريخية، حتى يتسنى للباحث أو المؤرخ تكوين صورة شاملة ومتكاملة عن موضوع الدراسة.

شكل تأسيس مدرسة الحوليات (الفرنسية) سنة 1929، المرحلة الفعلية لانطلاق التجديد الفعلي في الكتابة التاريخية، وحاول "مارك بلوخ" و"لوسيان فيفر" رفقة باحثين آخرين إخراج التاريخ من انغلاقه التخصصي وإدخال الرواية الشفهية والمخلفات المادية ضمن المصادر التاريخية، والاستعانة بعلوم أخرى بعدما كان التاريخ أسير الزمن القصير<sup>3</sup>.

فقد بدأ الاهتمام بالمدد الزمنية الطويلة ليظهر المؤرخ الفرنسي "بروديل" الذي انتقد التاريخ الإخباري ونادى إلى الاهتمام بالبنى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (...)، في مدد طويلة لمحاولة رصد التحولات والتفاعلات بين الإنسان وحيزه الجغرافي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>) J.Leduc, V. Marcos, J.Lepelle ; **construire l'histoire**. Coll.didactique, 1998, p.37

<sup>2</sup>) عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الجزء الأول، الطبعة الثالثة، 1997، ص.187.

<sup>3</sup>) Poul, Antôme Miquel, **Epistémologie des sciences humaines**, édition Nathan, 1991,p.36

<sup>4</sup>) F. Broudel, **Ecrits sur l'histoire**, Flammarion, 1967, pp.11-13.

والملاحظ أن مؤرخي مدرسة الحوليات وضعوا قطيعة إبستمولوجية مع الاتجاهات السالفة ودعوا إلى تاريخ إشكالي يقر بأهمية العوامل التركيبية في دراسة التاريخ<sup>1</sup>.

في هذا السياق اغتنت الأبحاث والدراسات التاريخية بفضل مقاربات ومناهج جديدة مما ساعد على سبر أغوار موضوعات جديدة، كالذهنيات والطقوس اليومية والموت والخوف واللباس والتغذية (...).

يقول "ميشيل فوكو" في ذات السياق : " يتوفر المؤرخون على أدوات صاغوها بأنفسهم في جانب منها وتلقوها في جانب آخر كنماذج النمو الاقتصادي والتحليل الكمي ومنحى التغيرات الديمغرافية ودراسة المناخ وتقلباته، ورصد الثوابت السوسيوولوجية، لقد مكنتهم تلك الأدوات من أن يبينوا داخل حقل التاريخ طبقات رسوبية متباينة فحلت محل التعاقبات الخطية التي كانت حتى تلك الأونة تشكل موضوع البحث التاريخي عمليات سبر الأغوار وتعدد مستويات التحليل<sup>2</sup>.

كما أكد الباحث " لاندري بورغير" في مقاله "الأنتروبولوجية التاريخية" أن أبعاد الواقع الاجتماعي تتواصل وتتداخل فيما بينها من أجل صناعة حركة التاريخ<sup>3</sup>. و أشار أيضا الفرنسي "إدغار موران" إلى: "أن المعرفة الملائمة يتوجب عليها مواجهة ما هو مركب وخلق رابط بين العناصر المكونة للكل ( ما هو اقتصادي-سياسي-نفسى-سوسيوولوجي-وجداني-أسطوري...)"<sup>4</sup>.

ومع بروز الإثنولوجيا في فرنسا، خاصة مع الباحث "مارسيل ماو" ، انخرطت هي أيضا في دراسة الظواهر الفوقية والرمزية والتمثلات الذهنية ( السحر –الأساطير..)، وبالتالي وجدت الثقافة المادية نفسها ضمن الأعمال ذات الطبيعة التحليلية والوصفية الصرفة، ولم تجد بكثرة في توليفات المؤرخ، فهو لم يتعود بعد على تحليل المواد التي تساعده، ولكي تخرج الثقافة المادية من مفهوم "الثقافة" و"الحضارة" وجب تصوير "نموذج" لتطور المجتمعات البشرية التي لا تعتمد إلا على البنى التحتية وكذا طرح نظرية للتاريخ تعتمد التحليل المادي وتفهم في تصوراته أحداث ملموسة وقابلة للقياس.

إن لهذه المقاربات السالفة الذكر دورا كبيرا ومهما في إغناء الكتابة التاريخية المغربية وتوجيهها، خاصة من جانب المواضيع المدروسة، إذ أن دراسة مثل هذه الظواهر أو المواضيع يوفر لدى الباحث التاريخي معطيات ومعارف دقيقة حول المجتمع المدروس.

إذن حققت المعرفة التاريخية نقلة نوعية على مستوى الموضوعات التي انكب المؤرخون على دراستها كما حققت نقلة أيضا على مستوى المناهج البحثية والمقاربات الموظفة من أجل ذلك، إذ أن أغلب باحثي الفترة الحديثة أقروا على ضرورة الانفتاح على مقاربات عدة من أجل صناعة جيدة للتاريخ، ومن هذا المنطلق ومن أجل تنزيل ذلك على أرض الواقع، بدأ الاهتمام بما أصبح يسمى بالتاريخ الجهوي، فدراسة واستيعاب التحول الذي حصل في الكتابة التاريخية يتطلب أولا تحديد الإطار المجالي والزمني للمجتمع المراد دراسته.

وسيلامس المتتبع للكتابة التاريخية بالمغرب هذا التحول كما وكيفيا، إذ من تجلياته الاهتمام بموضوعات حول القضايا الوطنية والقومية إبان فترتي الاستعمار والاستقلال، إلى الاهتمام بالقضايا والموضوعات الجهوية والمحلية، فبالنسبة للاتجاه الأول

(1) المصطفى الخصاضي، قضايا إبستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا، السلسلة البيداغوجية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2001، ص.44.

(2) ميشيل فوكو: حفريات المعرفة، ترجمة سالم ياقوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة 1، 1986، ص.5.

(3) أندري بورغير، الأنتروبولوجية التاريخية، ترجمة محمد حبيدة، مجلة أمل، العدد 5، 1992، ص.102.

(4) ادغار موران، التربية على المستقبل، المعارف السبع الضرورية للتربية على المستقبل، ترجمة عزيز لزرقي و منير الحجوجي، دار توبقال للنشر، منشورات اليونيسكو، ط1، 2002، صص.37-38.

الذي اهتم بالقضايا الوطنية والقومية عالج وناقش عدة أعمال ودراسات رغبة منه لإبراز الهوية المغربية وترسيخ مقوماتها سواء تعلق الأمر بسيادة المغرب أم بشخصياته السياسية البارزة، أو بعض الأحداث السياسية بشكل عام. للتوضيح فكتابة تاريخ المغرب كانت تتم تحت رعاية السلطة السياسية القائمة، إن لم نقل بإيعاز وتشجيع منها، مع بعض الاستثناءات.

وبسبب ارتباط الكتابة التاريخية بالسلطان السياسي، كان من الطبيعي أن تخدم إيديولوجية السلطة القائمة وتحاول من خلالها التعبير عن أفكارها وتوجهاتها السياسية والمذهبية، فكان لابد للتاريخ السياسي أن يخدم الاتجاه الإيديولوجي والسياسي العام الذي تسير فيه الدولة وهذا الأمر قامت عليه مختلف دول العالم العربي.

أما الاتجاه الثاني فقد ركز اهتمامه على التاريخ الجهوي أو الهامشي، وذلك بكتابة تاريخ الفئات المهمشة التي أهملت لصالح الخطاب الوطني والنخبوي، فالتاريخ حسب هذا الاتجاه يوجد لدى الفئات الاجتماعية المهمشة، وذلك بالبحث في عاداتهم وعلاقاتهم وحياتهم اليومية (...).

إن التاريخ الجهوي بالمغرب لازال في بداياته، فالعديد من المناطق المغربية لم تنل حظها من البحث والاهتمام، وهي في حاجة ماسة لهذا الاهتمام العلمي ورد الاعتبار، ودراسة هذه المناطق وهذه المجتمعات دراسة تحليلية دقيقة موظفين مختلف المقاربات العلمية.

فالدراسات التي تهتم بالتاريخ الجهوي أو المحلي، تركز على دراسة الإنسان وتقلباته وحياته اليومية، وتفتح المجال للتعرف أكثر على الفئات الهامشية والتاريخ المنسي لبعض الجماعات أو القبائل، فذلك سيؤسس لإعادة النظر في منهج ونوع الكتابة التاريخية عامة.

ولعل بداية التحول في الكتابة التاريخية بالمغرب والاهتمام بالتاريخي الجهوي أو الهامشي، جاء مع الهجمة الاستعمارية التي شنتها بعض القوى الأوروبية على المغرب، الشيء الذي ألزم هذه القوى القيام بدراسات وتقارير توضح الوضع الحقيقي للمغرب، خدمة لغايات استعمارية كانت مضمرة في البداية انكشفت فيما بعد، فهذه التقارير والدراسات تعد بشكل أو بآخر مونوغرافيات عن قبائل ومناطق متعددة من التراب المغربي لرصد مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعسكرية أيضا (...).

على الرغم من كون هذه الدراسات والتقارير كانت تحكمها نزعة استعمارية صرفة، لتحقيق الأطماع الامبريالية، لكن يرجع لها الفضل الكبير في توجيه الكتابة التاريخية بالمغرب من التاريخ السياسي و الحدئي إلى تاريخ هامشي أو جهوي يعكس الحياة اليومية لمجتمع معين خلال زمن و مجال محدد.

إن هذا التحديد الذي تمت الإشارة إليه لا يعني تبخيسا للباحثين والمؤرخين المغاربة بل على العكس، إذ سرعان ما انتبه الباحث والمؤرخ المغربي إلى هذا التحول الذي شهدته الكتابة التاريخية على المستوى الدولي، وما جاءت به الكتابات الاستعمارية أيضا، فأصبحنا نرى دراسات وأبحاث تهتم بالتاريخ الجهوي والمحلي المغربي.

و الأمثلة عديدة حول هذه المسألة، ككتاب " اينولتان " لأحمد التوفيق و" ايناون " لعبد الرحمان المودن، و"le Tafilalte" لصاحبه العربي مزين ، إلى غير ذلك من الدراسات المغربية، فالمسألة المونوغرافية بالمغرب حاولت أن تجمع بين مختلف العلوم الاجتماعية<sup>1</sup>.

إن تناول مجتمع ما بالتحديد في إطار زمني و مجالي محددين، يتطلب توظيف و تنوع مقاربات مختلفة( الجغرافيا-التاريخ-علم الاجتماع-الأنثروبولوجيا...)<sup>2</sup>.

هذا لا يعني تعميم نتائج تلك الدراسة أو البحث، فهي مرتبطة بالأساس بخصوصية المنطقة الجغرافية المدروسة والسياق التاريخي الذي يحكمها<sup>3</sup>. إذ يمكن فقط مقارنتها بدراسات أخرى تناولت نفس الموضوع لكن بمجال آخر للخروج باستنتاجات وتوضيحات.

نستحضر هنا الدراسة التي قام بها الباحث "جاك بيرك" الذي قدم تحليلا عميقا للقبيلة المغربية خاصة في عمله " قبيلة سكساوة البربرية" إذ يرى أن فهم القبيلة يأتي من الاعتماد على عناصر مترابطة وهي المجال والاقتصاد والتاريخ والأعراف والتقاليد<sup>4</sup>، وهذا دائما يحيلنا على ضرورة الانفتاح على مقاربات متنوعة خدمة للكتابة التاريخية.

كما ظهر أيضا لدى الباحثين المغاربة أنه من المهم جدا الاهتمام بالتاريخ الجهوي الذي يسميه البعض بالتاريخ الهامشي، إذ شكل عمل "أحمد التوفيق"<sup>5</sup> نوعا من التجديد في الكتابة التاريخية المغربية ، ونذكر أيضا في ذات السياق عمل "عبد الرحمان المودن" الذي وظف مفهوم المجال لفهم بنية البوادي المغربية، قبل الاستعمار<sup>6</sup>.

كما يقارب "محمد حبيدة" حصيلة المدرسة التاريخية بالمغرب، بين فترتين: فترة اتسمت بتراكم نظري معرفي وأدوات منهجية مضبوطة، وفترة اتسمت بغياب الرؤية بفعل القصور اللغوي والأحكام الجاهزة اتجاه الإنتاجات الاستعمارية (...)، والحال أن القراءة النقدية هي التي ترفع من مكانة المعرفة في التاريخ كما في الميادين الأخرى<sup>7</sup>.

لكن ما يعاب على هذه الدراسات أنها تفتقر لروح التركيب، إذ لم يتمكنوا من الانتقال من دراسات مونوغرافية إلى أعمال تركيبية تمكن من الدفع قدما بالمعرفة التاريخية<sup>8</sup>.

عرفت الكتابة التاريخية المغربية تراكمات عديدة مست جوهر الكتابة التاريخية المغربية مع الانتشار الواسع لعطاء المدارس كالمدرسة المنهجية ومدرسة الحوليات ثم ما أصبح يعرف فيما بعد بـ "التاريخ الجديد".

هذه التجديدات في الكتابة التاريخية حملت العديد من التغيرات التي مهدت لانفتاح المؤرخين على قضايا وموضوعات جديدة وجديرة بالبحث، فانفتاح حقل التاريخ على العديد من العلوم والمعارف، أضحت سمة مميزة لحصيلة التطور المنهجي لوظيفة

(1) محمد حبيدة، تاريخ المجال ومجال التاريخ، رباط الكتب، عدد6، 2009.

(2) المختار الأكحل، "القبيلة"، معلمة المغرب، الجزء19، 1989 ص.6605.

(3) أحمد المنصور، المغرب قبل الاستعمار، المجتمع والدولة والدين، (1822-1792) ترجمة محمد حبيدة، الدار البيضاء، 2006 ص.23

(4) Berque (J) ; **des structures sociales du Haut Atlas**, PUF, Paris, 1978, pp.13-14

(5) التوفيق أحمد، المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر( اينولتان 1850-1912) منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط، 1983، ص.9.

(6) المودن عبد الرحمان ، البوادي المغربية قبل الاستعمار: قبائل إيناون و المخزن بين القرن السادس عشر و التاسع عشر، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، بالرباط 1995، ص.138.

(7) محمد حبيدة، كتابة التاريخ، قراءات و تأويلات، الرباط، أبي رقراق، 2013، ص.9-10.

(8) محمد حبيدة، بؤس التاريخ، مراجعات و مقاربات، الرباط، دار الأمان، 2015، ص.40.

الكتابة التاريخية، بحيث أصبح الحرص أكثر على تطوير الأدوات المنهجية والرؤى، ضرورة ملحّة تميز البحث التاريخي عن باقي الحقول المعرفية الأخرى.

لازالت الكتابة التاريخية بالمغرب في بداياتها الأولى وفي طور البناء، وبالتالي تتطلب تضافر جهود علوم ومباحث عديدة غايتها تحقيق التكامل فيما بينها، بالإضافة للانفتاح على مواضيع جديدة، لم تحظى بالدراسة والاهتمام، وذلك وفق منهج علمي دقيق ورضين، ينبني على أسس أكاديمية أكثر علمية، مع التركيز على التاريخ الجهوي والمحلي، إذ بفضلها ستتحقق النقلة النوعية للكتابة التاريخية بالمغرب كما وكيفاً.

كما شهد حقل البحث التاريخي بالمغرب المعاصر تطوراً كباقي الدول الغربية، لتظهر كتابات تنادي بإعادة كتابة تاريخ المغرب وفق التصور والمنهج الجديد، بنقد الكتابات الاستعمارية التي كان الهدف منها تثبيت السيطرة الاستعمارية وفرض قوتها الديبلوماسية والعسكرية على المغرب.

إن مفهوم الكتابة التاريخية بالمغرب انطلق من فكرة نبذ الكتابة التاريخية الاستعمارية لينتهي إلى تساؤلات حول ما يمكن أن تستفيد منه الكتابة التاريخية المغربية من مناهج التاريخ الغربي ومفاهيمه، إذ تميزت الكتابة المغربية في بداية الأمر بالإنتاج التقليدي خاصة من حيث الأسلوب<sup>1</sup>.

ليبدأ الباحثون المغاربة يدعون إلى كتابة تاريخ وطني قومي بغية إزالة الكتابات الاستعمارية بإبراز عيوب هذا النوع من الكتابة، ومحاولة لإبراز قدرة الباحثين المغاربة على كتابة تاريخهم وماضيهم، ليعتمد هؤلاء الباحثين المغاربة وسائل مختلفة لرصد العيوب التي شابت الكتابة الاستعمارية وإظهار الحاجة إلى إعادة صياغة تاريخ وطني بأيادي مغربية.

بحيث عملوا على توجيه الانتقادات والانتقادات و الاتهامات لما تضمنته الكتابات الاستعمارية وذلك بوضعها موضع التشكيك مع إعادة فهم الوثائق التي اعتمد عليها مؤرخو الفترة الاستعمارية بالمغرب، وقد برز مفكرون مغاربة دافعوا بقوة عن هذا الاتجاه أمثال: "علال الفاسي" و "جرمان عياش" و "العروي عبد الله" (...).

ويذكر الباحث "مزين محمد" أن أفضل وسيلة لجمع الوثائق والمستندات والاستفادة من النصوص القديمة هي تحديد مواضيع الأبحاث في مجالات زمنية ومكانية ضيقة، وهذا يتماشى مع التجديد الذي عرفته الكتابة التاريخية، ليتسنى من خلالها للباحث تعميق البحث والتحري، على أن يكون هذا العمل عملاً مرحلياً يتم فيما بعد، عندما تكون مناطق البلاد والفترات التاريخية للبلد قد تمت تغطيتها<sup>2</sup>.

هذا ما ألح عليه أيضاً "جاك لكوف" في كتابه "التاريخ الجديد" وذلك بمزيد من البحث و عدم انطواء التاريخ على نفسه، وعليه -رغم أزمة العلوم الاجتماعية- أن يعيد تجديد العلاقة بينه وبين العلوم الأخرى<sup>3</sup>.

(1) جرمان عياش، اتجاه جديد للبحث التاريخي بالمغرب، مجلة دار النياحة، العدد 17، 1988، ص 5.

(2) محمد مزين، منهج كتابة التاريخ القومي: إشكالية تاريخ المغرب العربي، أنوال الثقافي، السبت 9 يناير 1988، ص 6/5.

(3) جاك لكوف، التاريخ الجديد، ترجمة و تقديم محمد الطاهري المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، 2007، ص 42.

لقد وسعت مدرسة الحوليات من حقل التاريخ خاصة عندما أدخلت ضمنه الثقافة المادية، وبالتالي تم اكتشاف المشهد الريفي مع الباحث "مارك بلوخ" و التعرف على الفلاحين والتقنيات الموظفة كالمطاحونة والمحراث<sup>1</sup>.

أصبح التاريخ الاقتصادي والاجتماعي يحتل قمة الهرم بعدما "أزاح" الحدث الوقائعي من مكانه، والفضل يعود لمؤرخي ورواد مدرسة الحوليات الذين أخرجوا الثقافة المادية من العدم الذي تركها فيه التاريخ السياسي والعسكري، إذ لا يمكن تصور ازدهار العلوم الإنسانية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي خارج نظرية التطور.

بين الباحث "جاك لوكوف" في مقدمة الكتاب الموسوم بـ "التاريخ الجديد" ما آل إليه التاريخ وأزمة الكتابة التاريخية بشكل عام وأزمة مدرسة الحوليات بصورة أخص:

وإذا كانت هناك من أزمة فيمكن ربطها بظاهرتين تتعلق الأولى بنجاح "التاريخ الجديد" وتألقه في ميادين مختلفة بل اكتساحه لمجالات ما تزال بكرًا.

وتتعلق الظاهرة الأخرى بأزمة العلوم الاجتماعية عامة والتي أثرت بشكل طبيعي على "التاريخ الجديد"<sup>2</sup> الذي لا يشكل كتلة واحدة بالضرورة، لكنه يتمحور في صلب مدرسة الحوليات «التي لم تتوقف ولا يجب أن تتوقف على الطموح، الإبلوغ تاريخ شمولي يبحث في تطور المجتمعات»<sup>3</sup>.

كما دافع الباحث "جاك لوكوف" عن التاريخ الجديد رغم الانتقادات التي وجهت له ومدرسة الحوليات، على أنه انسياق وراء "الموضة" و"التاريخ الهامشي" أو "الفتاتي"، لكن "جاك لوكوف" ركز على أهمية تطوير مناهج الكتابة التاريخية وتبسيط أدواتها والتركيز على ما يميز تاريخ المجتمعات؛ «فالركود (...)، عكس التاريخ، لا يعبر عن الوفاء بقدر ما يعبر عن العجز»<sup>4</sup>.

على الرغم من بعض الانتقادات الصائبة حول "التاريخ الجديد" التي أقر بها "جاك لوكوف" بنفسه، فقد دعا إلى مزيد من البحث وعدم انطواء حقل التاريخ على نفسه، وإعادة تحديد العلاقة التي تربطه بباقي العلوم الاجتماعية، إذ لا ريب أن "التاريخ الجديد" أعاد تعميق البحث التاريخي في مختلف قضاياها بالاهتمام بمختلف البنات والفئات الاجتماعية.

إذ يمكن التمييز، في التطور الذي شهدته الكتابة التاريخية بين ثلاث مراحل:

- 1- ظهور "التاريخ الجديد" في أحضان "مدرسة الحوليات" وروادها.
- 2- تقليد "فيرناند بروديل" تلك المدرسة ليشتد عود "التاريخ الجديد".
- 3- لتظهر مرحلة أخرى بعد "فيرناند بروديل"، قادها باحثون أمثال "جاك لوكوف" و"فيليب أرياس" (...).

ظهرت لفظة "التاريخ الجديد" مع انطلاق مدرسة الحوليات الفرنسية التي تأثر رواها الأوائل بالجغرافيا البشرية كما يفهم من أعمال "لوسيان فيشر" و"مارك بلوك" و"فيرناند بروديل"، ليعتمد "التاريخ الجديد" على مجلة مدرسة الحوليات، في مواجهة مع التاريخ التقليدي-الوضعي الحديث.

1) Marc, Bloch; les caractères originaux de l'histoire rurale Française, et Annales d'histoire économique et sociale, Vol.7, No.36.1935.

(2) جاك لوكوف، نفسه، ص 37.

(3) نفسه، ص 39.

(4) نفسه، ص 42.

بحيث كان الهدف من ذلك هو الابتعاد عن الانغلاق الذي ميز الكتابة التاريخية والانفتاح على الميادين الاقتصادية والاجتماعية.

كما كان الهدف أيضا هو كتابة تاريخ كل الناس كما رآه "مارك بلوخ"، بالإضافة إلى إنجاز أبحاث في حقول معرفية، كالديموغرافية التاريخية والتاريخ الإثني والسياسي (...)، وتوسيع وتنوع مصادر الكتابة التاريخية<sup>1</sup>.

لم يغفل "التاريخ الجديد" الزمن الراهن بل قرب المسافة بين حقل التاريخ وحقول معرفية أخرى كالأنثروبولوجيا التي اهتمت بالطبائع والسلوكيات كالأكل واللباس والسكن كما بينه "مارسيل ماو" "ليحقق" التاريخ الجديد" تقريبا مع السوسولوجيا<sup>2</sup> وانفتح على حقل الذهنيات<sup>3</sup>.

إذ اقتحم البحث التاريخي مجال التاريخ الاقتصادي، كما تم رصد التطورات "البطيئة" التي عرفها ميادين السكن والأمراض والمناخ (...)، بحيث تم الاهتمام بالبنى الاجتماعية المرتكزة بدورها على الذهنيات، ولهذه الأخيرة علاقة مباشرة بالمواقف والسلوكيات كالزواج والموت والخوف وغيرها من القضايا المفتوحة للبحث والتي سمحت ببناء تصورات وأدوات منهجية جديدة. لقد استفادت الكتابة التاريخية أيضا من "الأنثروبولوجيا التاريخية"، بما وفره حقل العلوم الأثرية من قوائم ولقى (...). كعناصر يعتمد عليها الباحث في كتابة التاريخ البشري<sup>4</sup>.

من خلال ما أورده "جاك لوكوف" فإن "التاريخ الجديد"، يهتم بكل الناس وبالبنى النفسية والذهنية المتحكمة في السلوك البشري اعتماداً على العادات الشعبية والذاكرة وغيرها، دون إغفال الجانب الأنثروبولوجي والزمن الاجتماعي؛ ناهيك عن قضايا أخرى كالتغذية والجنس والموت والأمراض وهي في واقع الأمر «ردود فعل الإنسان أمام الضغوط الطبيعية»<sup>5</sup>.

لقد بين الباحث "أندري بورغيار" في مقاله "الأنثروبولوجية التاريخية" ضمن "التاريخ الجديد" أن الأنثروبولوجية التاريخية ليس لها حقل خاص بها وذكر أن المقاربة التاريخية للأنثروبولوجيا تنطلق من تحديث التسمية القديمة: "تاريخ العادات" ليتعمق البحث أكثر في العادات الفيزيولوجية والحركية والغذائية والعاطفية والذهنية<sup>6</sup>.

وذكر "أندري بورغيار"، بأفاق البحث في التاريخ الأنثروبولوجي بما ينجز في ميدان الذهنيات والمعتقدات الشعبية وطقوس الحياة اليومية والدينية أو ما يعبر عنه بالفلكلور<sup>7</sup>.

في حين أن مقال "تاريخ الذهنيات" ضمن "التاريخ الجديد" للباحث "فيليب أرياس" رصد هذا الأخير تاريخ المواقف الذهنية منذ نشأتها والتطور الذي لحقها واعتبر أن اهتمام مدرسة الحوليات بالتاريخ الاقتصادي والاجتماعي يتضمن كذلك جوانب من التاريخ الثقافي الذي هو بالدرجة الأولى عبارة عن "تاريخ الذهنيات"<sup>8</sup>.

(1) جاك لوكوف، مرجع سابق، ص. 83.

(2) نفسه، ص. 114.

(3) نفسه، ص. 120.

(4) جاك لوكوف، مرجع سابق، ص. 170.

(5) نفسه، ص. 227.

(6) نفسه، ص. 247.

(7) نفسه، ص. 271.

(8) جاك لوكوف، مرجع سابق، ص. 282.

كما قام "فيليب أرياس" بتحليل مجموعة من الأمثلة المرتبطة بتاريخ الذهنيات كالجباية والمبادلات والزمن<sup>1</sup>، إلى جانب قضايا أخرى كالتغذية والصحة والأمراض والانحراف وغيرها؛ وذهب إلى القول باتجاه "تاريخ الذهنيات" نحو البحث في الخصوصيات الجهوية والمحلية<sup>2</sup>.

إذ أسهم حقل الذهنيات في توسيع أفق بحث المؤرخ وذلك بتنوع القضايا والموضوعات التي يهتم بها.

في حين تناول الباحث "جان-ماري بيساز" في مقاله الموسوم بـ "الثقافة المادية" العلاقة التي تجمع بين "الثقافة المادية" وحقل التاريخ وحقل الآثار؛ مذكراً أن التاريخ منح "للثقافة المادية" أهمية محدودة قبل "مدرسة الحوليات"، بحيث تمكن رواد مدرسة الحوليات من إبراز أهمية "الثقافة المادية" والأدوار التي تلعبها المشاهد الطبيعية والريفية والتقنيات أو الأدوات المستعملة، من بينهم "فيرناند بروديل" في كتابه الحضارة المادية والرأسمالية<sup>3</sup>، الذي تناول فيه بالتفصيل مواضيع تاريخ الثقافة المادية باعتبارها "تاريخ أغلب الناس"<sup>4</sup>.

خلاصة القول، فقد تعود المؤرخ الأكاديمي على دراسة الماضي باعتماده على مصادر مكتوبة بالأساس، بينما اعتاد هواة الكتابة والتأليف أن يدونوا انطلاقاً مما عاينوه أو ما ترسخ في ذاكرتهم، فالاختلاف شاسع بينهما، فالكتابة التاريخية لدى الأكاديمي تتولد عن معرفة غير مباشرة بفضل الوساطة التي يفرضها الأرشيف أو الوثائق المكتوبة، بينما الثاني يرتبط بالمعرفة المتداولة والذاكرة.

لكن سينفتح المؤرخ فيما بعد عن الحاضر دون التخلي عن المبادئ المنهجية، إذ لم يعد يعتمد فقط على الأرشيف المكتوب بقدر ما أصبح ينوع ويفتح على مصادر جديدة (استجابات-صور-إحصائيات...).

#### قائمة المراجع:

#### المراجع العربية:

1. الأكلح المختار (1989)، القبيلة، معلمة المغرب، الجزء 19،.
2. أندري بورغيير، (1992)، الأنثروبولوجية التاريخية، ترجمة محمد حبيدة، مجلة أمل، العدد 5.
3. التوفيق أحمد، (1983) المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر (اينولتان 1850-1912) منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية بالرباط.
4. جاك لكوف، (2007) التاريخ الجديد، ترجمة و تقديم محمد الطاهري المنصوري، المنظمة العربية للترجمة.
5. جرمان عياش، (1988) اتجاه جديد للبحث التاريخي بالمغرب، مجلة دار النيابة، العدد 17.
6. حبيدة محمد، (2009)، تاريخ المجال ومجال التاريخ، رباط الكتب، عدد 6.
7. حبيدة محمد، (2013)، كتابة التاريخ، قراءات وتأويلات، الرباط، أبي رقرق.
8. حبيدة محمد، (2015)، يؤس التاريخ، مراجعات ومقاربات، الرباط، دار الأمان.
9. الخصاضي المصطفى، (2001)، قضايا ابيستيمولوجية وديد اكتبكية في مادتي التاريخ و الجغرافيا، السلسلة البيداغوجية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.

(1) نفسه، ص.294.

(2) نفسه، ص.219.

(3) نفسه، ص.323.

(4) نفسه، ص.325.

10. العروي عبد الله، (1997)، مفهوم التاريخ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الجزء الأول، الطبعة الثالثة.
11. فوكو ميشيل، (1986) حفريات المعرفة، ترجمة سالم ياقوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة 1.
12. مزين محمد، (1988)، منهج كتابة التاريخ القومي: إشكالية تاريخ المغرب العربي، أنوال الثقافي، السبت 9 يناير.
13. المنصور أحمد، (2006)، المغرب قبل الاستعمار، المجتمع و الدولة و الدين، (1822-1792) ترجمة محمد حبيدة، الدار البيضاء..
14. المودن عبد الرحمان، (1995)، البوادي المغربية قبل الاستعمار: قبائل إيناون و المخزن بين القرن السادس عشر و التاسع عشر، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، بالرباط.
15. موران ادغار، (2002)، التربية على المستقبل، المعارف السبع الضرورية للتربية على المستقبل، ترجمة عزيز لزرقي و منير الحجوجي، دار توبقال للنشر، منشورات اليونسكو، ط 1.

#### المراجع الأجنبية:

1. Berque, Jacques ; **des structures sociales du Haut Atlas**, (1978), PUF, Paris.
2. Bloch, Marc; **les caractères originaux de l'histoire rurale Française**, (1935), et Annales d'histoire économique et sociale, Vol.7, No.36.
3. Broudel, Fernand ; **Ecrits sur l'histoire**, (1967), Flammarion.
4. Leduc.(J), Marcos (V), Lepelle (J) ; **construire l'histoire**, (1998) Coll.didactique..
5. Poul, Antôme Miquel, **Epistémologie des sciences humaines**, (1991), édition Nathan.



## الأثار الثقافية (القيمية والسلوكية) للإعلام الجديد على المستخدمين الجزائريين

أ.إبراهيم يحيياوي/جامعة سطيف 2، الجزائر

33

### Résumé:

ne doute plus aujourd'hui dans les médias et technologies de communication de l'impact profond dans le changement et le façonnage des valeurs, guidant le comportement en fonction de la destination que vous voulez avoir, donc affectées par les normes et les valeurs des communautés en raison d'accéder à ces outils et techniques à des entités, des communautés, et le contrôle de la scène l'acteur et l'objet, et occupé premier plan, et Tnahumic en expansion et gouverné avec chaque nouveau jour augmente techniques de résistance après jour, ce qui entraîne un changement des institutions traditionnelles d'éducation sociale et culturelle, et se retire à la rangée arrière qui est une abomination, et a perdu direction bâtiment et diriger la communauté de sa domination et son emprise, et la raison est parce que je pense est un à Dansourih (Danaddourah ce qui signifie que l'extinction) motif de dinosaure dans l'acteur et l'objet du processus, a conduit à la baisse et la faiblesse de l'efficacité et de feuillus de la société autour d'eux, et cela menace les débuts de la phase d'extinction. Selon look "Macluhan" Chaque chemin a parlé amendement à l'environnement psychologique et nous impose un modèle de perception et de penser que nous regarder comment peut difficilement réaliser, et si cela se produit, la communauté actuelle reconnaît également "Azzi" ne peut pas échapper à une grande partie du monde de la technologie, mais le lien valeur humaine a vraiment diminué. Selon "Belkeziz" il a produit de nouvelles opérations de valeurs Césarée valeurs organisation les a transformés en Hohae cour de valeurs dispersées ne sont pas réglées par la relation horizontale, falsifie la sensibilisation et de la moisissure et Nglait, rupture des liens sociaux et le développement des valeurs de la violence et de haine entre les personnes de la même communauté. L'activation de l'acteur et l'objet du processus de socialisation à travers les institutions et la logique de l'évolution et de la théorie de l'adaptation peuvent réduire la taille de l'influence des médias et de la communication moderne et offset ad carte valorem réservation force et la cohésion de la communauté et d'ouvrir une base solide sur les perspectives pour l'avenir.

**Mots clés :** (les nouveaux medias, la culture , Values , Impact, le comportement .

## ملخص :

لم يعد من شك اليوم في ما لوسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال من بالغ الأثر في تغيير وتشكيل القيم ، وتوجيه السلوك وفق الوجهة المراد لها ، بحيث تأثرت معايير وقيم المجتمعات بفعل ولوج هذه الوسائل والتقنيات إلى كيانات المجتمعات ، وسيطرة على المشهد الفاعل والمفعول به ، واحتلت الصدارة ، وتناومت في توسعها وتحكمها مع كل جديد تقني يزيد قوة يوم بعد يوم ، مما أدى إلى انزياح مؤسسات التنشئة الاجتماعية والثقافية التقليدية ، وتراجعت إلى الصف الخلفي وهي مكرهة ، وضاع مقود بناء وتوجيه المجتمع من حكمها وقبضتها ، والسبب يرجع في اعتقدي إلى دينصورية نمطها في عملية الفاعل والمفعول به ، فأدى إلى تراجعها وضعف في فعاليتها ونفضا المجتمع من حولها ، وهذا ينذر ببدائيات مرحلة الانقراض . وحسب نظرة "ماكلوهان" إن كل وسيلة تحدث تعديلا في محيطنا النفسي وتفرض علينا نمطا من التصور والتفكير الذي يراقبنا بكيفية لا نكاد ندرکها ، وإذا كان هذا هو الحاصل فإن المجتمع الحالي كما يقر "عزي" لا يقدر على الإفلات كثيرا من عالم التكنولوجيا ، وإن ارتباط الإنسان بالقيمة قد تضاعف حقا . وحسب " بلقزيز" فإنه تولدت قيم جديدة بعمليات قيصرية تحولت معها منظمة القيم إلى ساحة شواء من قيم متناثرة لا تنظمها علاقة أفقية ، تزيغ الوعي وقولبته وتغليطه ، تمزق الروابط الاجتماعية ، وتنمية قيم العنف والكراهية بين أبناء المجتمع الواحد . إن تفعيل عملية الفاعل والمفعول به من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية وبمنطق نظرية التطور والتكيف يمكن التقليل من حجم تأثير وسائل الإعلام والاتصال الحديثة وتغذية ذلك بطاقة قيمية تحفظ قوة وتماسك المجتمع وتمهد له أرضية صلبة نحو أفاق المستقبل .

الكلمات المفتاحية: الآثار ، الثقافة ، القيم ، السلوك ، الإعلام الجديد.

## مقدمة:

مع بروز الإعلام الجديد وما يحمله في طياته من قيم ثقافية وحضارية ، نمت ظاهرة التوجس والتخوف من هذا الجديد الغريب وخاصة في عالمنا العربي ، والحقيقة أن هذا التوجس مشروع ومقبول لكون العالم العربي له تجربة مريرة مع الوافد الغير بعيد الذي عانت منه المجتمعات العربية من عملية تغريب وعلمنة المجتمعات المستضعفة وخاصة في القرنين الأخيرين ، ولهذا لما ظهرت رياح العولمة بواسطة هذه الوسائل الإعلامية الحديثة كانت ردات الفعل متوقع للخلفية التاريخية للشعوب .

ولكن هذا لا يجب أن يتم بمجرد شحن عواطف المجتمعات ، وكتابة بعض المقالات وإقامة مجموعة من الملتقيات والندوات داخل غرف مغلقة تعالج الإشكالية من جانبها الأكاديمي الذي يصب في الترف الفكري فقط ثم الانصراف وكأن شيئا لم يكن ، والمطلوب هو دراسة الإشكالية بتفكير هادئ وهادف والارتقاء بمستوى النقاش من أجل فهم الظاهرة ، ووضع البدائل الفكرية والفنية والاجتماعية بمشاركة كل طبقات المجتمع حسب موقعه في عملية المقاومة ووضع الخطط الصحيحة من أجل التكيف الإيجابي مع كل تغير متوقع ، وعدم الوقوع في صدام لا نملك بدايته ولا نهايته وحتى وسائله المادية حتى وإن توفرت بشكل متواضع ، ولا يخفى على احد أن الإعلام الجديد يحمل قيم ثقافية قد تتوافق مع القيم الثقافية المحلية وقد تخالفها جملة وتفصيلا . ونتيجة لهذا الانفتاح الإعلامي الغير مسبوق والذي تجاوز الحدود والدول والأنظمة الرقابية التقليدية ، فإن عملية التحكم والسيطرة بطرق التقليدية تجعل المجتمعات أمام تحديات كبيرة ومسؤولية عظيمة من أجل حماية المجتمع وخاصة فئة الأطفال والشباب لكون أن هاتين الفئتين مستهدفتين من خلال كثافة ونوعية البرامج الإعلامية المعدة والمقدمة والموجهة لهم ، وهذا يتطلب من قادة الفكر والرأي والعارفين بخبايا الصراع الفكري والحضاري عليهم رهانات كبرى والتعاطي مع هذا الوافد الجديد بقوة الموروث الحضاري الذي يملكه المجتمع ، والابتعاد عن التهويل والصراخ والانهمام في معركة تحتاج إلى

طول نفس ،والى طرح واقعي وفهم معادلة المتغيرات في محيطها العالمي الجديد .و تكمن قيمة هذه الورقة البحثية في محاولة تحديد ومناقشة ظاهرة تأثير الإعلام الجديد على المنظومة القيمية للمجتمع .

#### الإشكالية :

كان التحول الأبرز خلال العقد الأخير هو ظهور الإعلام الجديد وما يحمله من خصائص ومميزات بفضل التطور التكنولوجي ازدادت الحاجة الإنسان إلى استعمال الوسيلة التقنية في حياته وأصبحت معاشرتها واستخدامها من جزء من حياته طبعاً لما تحمله من خصائص ومميزات تعمل على تسهيل حياته اليومية أو تحقيق الكثير من الغايات والرغبات سواء كانت مادية أو معنوية وانطلاقاً من فكرة أن كل جديد هو مرغوب ، فإن كل ما يحمله الإعلام الجديد هو مطلوب ومرغوب من طرف المستخدم لما يحمله من أساليب جذابة وملهيات تحقق المتعة النفسية والعقلية ، وتقدم للفرد كل ما هو ممنوع وغير مسموح به وفي الوقت الذي يريد، وبذلك تصدر الإعلام الجديد مشهد الساحة وأصبح البديل الشرعي للإعلام التقليدي ، وبما أن هذا الإعلام الجديد من أديباته انه يسعى إلى خدمت الإنسان مهما كان شكله أو جنسه أو موقعه متجاوز كل الحدود والأعراف فانه بالضرورة يحمل في رسائله معلومات ومعارف وسلوكيات مصبوغة وفق منظومة قيمية وضعها الآخر، هذه الأخيرة هي عبارة عن عادات وتقاليد وطباع وتشريعات وقوانين وأعراف لمجتمعات بعينها تنقلها وسائل الإعلام الجديدة في أي شكل كان ومن ورائها أهداف موجهة للمستخدمين هذه المنظومة القيمية قد تتوافق وقد تتعارض جملة وتفصيلاً مع هذه المنظومة المنقولة عبر الإعلام الجديد قد ينتج عنها آثار ثقافية على المجتمعات المستهلكة هذه الآثار قد تصيب القيم أو سلوك الأفراد أو على حد تعبير عزي فانه برغم من تقوية الثورة الإعلامية فان ذلك لم يحدث نقلة نوعية على مستوى القيم بل دعم الصورة الخاوية التي غيرت ملامح وجه المجتمعات المستهلكة للرسائل الإعلامية . ويمكن الخروج بتساؤل ما هي الآثار الثقافية للإعلام الجديد على المستخدمين ؟ ما هي الرهانات المستقبلية لمواجهة تحديات الإعلام الجديد؟ هل المنظومة الثقافية المحلية محصنة من الاختراق الثقافي والقيمي المنقول من الآخر؟

#### 1-تحديد المفاهيم:

#### -التأثير:

هو تغيير يحدث في السلوك الإنساني نتيجة المعلومات التي يستقبلها وتؤثر على مخزونه المعرفي ،وتدفعه للقيام بتصرف مغاير للعمل الذي اعتاد عليه (1). والناظر:تغير يقع إما في التفكير أو في المشاعر أو في السلوك، بسبب تلقي الرسالة الاتصالية، والتأثير الكامل للرسالة على المتلقي وعلى المرسل، لا يعرف بالملاحظة العابرة، بل بالسبر ودراسة التغيرات الفكرية والشعورية والسلوكية والمعرفية الناتجة عن انطلاق الرسالة الاتصالية (2). وهو العلامة، وأثر الشيء: بقيته، وتأثر: أي ظهر فيه الأثر، والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء. هو ما تحدثه الرسالة الإعلامية في نفس المتلقي، وكما استجاب المتلقي للرسالة يحدث التأثير، والتأثير هو نتاج التفاعل الواقعي بين خصائص الرسائل الإعلامية وخصائص المتلقين لها (3). والأثر هو تلك العلاقة التفاعلية بين أفراد الجمهور ووسائل الإعلام، وتتميز هذه العلاقة من جانب وسائل الإعلام بمحاولة تكييف رسائلها مع خصائص الجمهور الذي تتوجه إليه بهدف استمالتهم لكي يتعرضوا لمحتوياتها ، وليس بالضرورة التأثير عليهم لكي يغيروا شيئاً ما على المستوى المعرفي

1 - كامل سهير احمد .(2003). التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطة ، مصر. ص.52.

2 - عزام خورشيد، كامل.(2013 )، مدخل إلى الرأي العام، دار المسيرة ، عمان ،الأردن.ص131.

3 القرشي القرشي، فتيحة بنت حسين . (2007) : أثر الأسرة في تشكيل التفاعل الواعي مع وسائل الإعلام ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية 14-17، الرياض.ص.4.

أو الوجداني أو السلوكي ، ومن جانب أفراد الجمهور فهم يستعملون وسائل الإعلام ويتعرضون لمحتوياتها لأسباب مختلفة باختلاف سياقاتهم الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية ، وهذا وفقا للقيمة التي تحملها هذه المحتويات وما تمثله بالنسبة إليهم ومدى قدرتها على إشباع حاجاتهم المختلفة<sup>(1)</sup>.

### الإعلام الجديد:

هو من الإخبار، يقال: علم فلانا الخبر أي أخبره به. والجديد من جد، وهو للشيء بمعنى حدث بعد أن لم يكن، فهو جديد<sup>(2)</sup>، وسائل الإعلام التي تعتمد على الحاسب الآلي في إنتاج وتخزين وتوزيع المعلومات، وتقدم ذلك بأسلوب ميسر وبسعر منخفض، وتضيف التفاعل المباشر، وتستلزم من المتلقي انتباها، وتدمج وسائط الإعلام القديمة<sup>(3)</sup>، وهي كل أنواع الإعلام الرقمي الذي يقدم في شكل تفاعلي. وينقسم على أربعة أقسام بحسب ما يقوم عليه، منها ما يقوم على شبكة الانترنت أو على الحاسب الآلي أو على الأجهزة النقالة أو على الوسائل الإعلامية التقليدية بعد إضافة الرقمية والتفاعلية إليها<sup>(4)</sup>، وسائل الإعلام الجديدة ليست بثًا أحاديًا وتلقيًا إجباريًا مثل ما كانت تتميز به نظم الإعلام القديم، ولكنه تفاعل يختار فيه الناس احتياجاتهم، ويشاركونهم في الوقت ذاته ليس بالرأي فقط، وبموجب نظام الإعلام الجديد يمكن لوسائل الإعلام أن تقدم لكل شخص ما يريد في الوقت الذي يريد، والإعلام الجديد هو إعلام تعددي بلا حدود ومتعدد الوسائط يؤدي أدوارًا جديدة كليًا لم يكن بوسع الإعلام التقليدي تأديتها. وتتميز وسائل الإعلام الجديدة بالرقمية، والتفاعلية، والتشعبية، والتفردية، والتخصيص، والجماهيرية، وتزواج الوسائط والتكنولوجيات، كما أن هناك مستحدثات إعلامية غير مسبوقه تأخذ مكانها الآن مثل الإعلام<sup>(5)</sup>، فالإعلام الجديد عبارة عن شبكات المعلومات، ومواقع التواصل الاجتماعي والمدونات، والمنديات، وغرف المحادثات، ويكون بين طرفين: مرسل ومستقبل، فهو إعلام شخصي فردي، إذ لم يعد حكرًا على طبقة معينة كما كان الشأن في الإعلام التقليدي، بل أضحي المواطن مسهمًا في صناعة الرسالة الإعلامية، فاعلا في المدونات ومواقع التواصل الاجتماعي<sup>(6)</sup>.

### الثقافة:

يعتبر مفهوم الثقافة من المفاهيم المعقدة فمثلا "ريموند وليم" أحد المنظرين في الثقافة يرى أنّ الثقافة تعدّ واحدة من أكثر المفردات تعقيدا في اللغة الانجليزية ، حيث استعملت بطرق مختلفة سواء من جانب علماء الاجتماع أو غيرهم ، إذا الثقافة هي رمزية تكتسب بالتعلم وتشكل مظاهر للمجتمع الإنساني .<sup>(7)</sup> إن مفهوم الثقافة من المفاهيم التي تثير الكثير من الغموض والجدل ، وذلك لأسباب عديدة لعل أهمها: التطور اللغوي والفكري للكلمة ذاتها سواء في اللغة العربية أو في اللغات الأجنبية

<sup>1</sup> بومعيزة بومعيزة، السعيد. (2006) ، أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب، رسالة دكتوراه ، قسم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر. ص.30.

<sup>2</sup> -مجمع اللغة العربية-المعجم الوسيط-، (2005)، (ط4)، مكتبة الشروق الدولية. ص.94.

<sup>3</sup> - المحارب سعد بن المحارب. (2011)، الإعلام الجديد في السعودية، (ط1)، جداول للنشر والتوزيع، بيروت لبنان. ص.28.

<sup>4</sup> - صادق، عباس مصطفى. (2008)، الإعلام الجديد: المفاهيم والوسائل والتطبيقات، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ص.33.

<sup>5</sup> - طه عبد العاطي نجم. (2011)، العلاقة بين تعرض الشباب العماني لوسائل الإعلام الجديدة ومستوى المعرفة السياسية. دفاثر السياسة والقانون، العدد الرابع، جامعة سلطان قابوس، سلطنة عمان. ص.56.

<sup>6</sup> - اردوان ، مصطفى إسماعيل. (2015)، تأثير وسائل الإعلام الجديد في الشباب المسلم ، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015. ص.9.

<sup>7</sup> - هارالامبوس وهوليورن. (2010)، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة حاتم حميد محسن، (ط1)، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق سوريا. ص.8-11-15-37-93-113.

الأخرى ، فكما يقول " ديزكوش " : من أجل فهم المعنى المعاصر لمفهوم الثقافة واستعمالاته المختلفة في العلوم الاجتماعية ، فمن الضروري استرجاع كيفية تشكله ، وتتبع شجرة تطوره ، والوقوف على أصوله.

وتطور دلالاته اللغوية والاصطلاحية . وكلمة ثقف ، بثقف ، ثقفا ، من باب فرح ، وتعني صار حاذقا فطنا ، وثقف العلم والصناعة : أجاد فهمهما ، وثقف الرجل في الحرب أدركه وظفر به ، ويقال ثقف الشيء وهو سرعة التعلم ، وثقف الرجل ثقافة أي صار حذقا خفيفا<sup>(1)</sup>. كل ما فيه استشارة للذهن ، وتهذيب للذوق وتنمية للملكة النقد والحكم لدى الفرد أو المجتمع ، وتشمل على المعارف والمعتقدات ، والفن والأخلاق ، وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه ، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحية ، ولكل جيل ثقافته التي استمدتها من الماضي ، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر وهي عنوان المجتمعات البشرية<sup>(2)</sup> ويشق هذا المصطلح من كلمة ( cultura ) اللاتينية المشتقة بدورها من فعل ( colere ) وهو ينطوي على " أعلى مستوى من التعبير عن الإنسانية " . ولطالما كان ينافسه مصطلح الحضارة الذي في معناه الكلاسيكي وبالإحالة إلى تحسين المواقف وتلطيف السلوكيات يتناقض مع مصطلح الهمجية . ينطوي مصطلح الثقافة على دلالات متعددة وينطبق على الأعمال الميدانية كما على الانجازات التقنية ، وعلى القدرات الفكرية كما على التمرين الجسدي ، وعلى علم الأحياء ، كما على الآداب والإنسانيات .<sup>(3)</sup>

تعريف إدوارد تايلور: " كل مركب يشمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقانون والعرف وغير ذلك من الإمكانيات أو العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في مجتمع " . وتعريف " روبرت بيرستد " : إن الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه أو نقوم بعمله أو نمتلكه كأعضاء في مجتمع .<sup>(4)</sup>

أمّا تعريف الذي صاغه المفكر مالك بن نبي " المحيط الذي يصوغ كيان الفرد ، كما إنها مجموعة القواعد الأخلاقية والجمالية فإذا تناولنا مثلا لونا من الألوان باعتباره يعطي صبغة معينة في محيط ما فإنه يعتبر من هذه الناحية علاقة جمالية .<sup>(5)</sup>

ومن خلال التعريف الذي وضعه مالك بن نبي يمكننا استنتاج إن الثقافة مرتبطة بالواقع الاجتماعي الذي تبلورت من خلال أفعال وسلوكيات وأفكار أفراد هذا المجتمع " بأنّ الثقافة هي أسلوب كامل في الحياة الاجتماعية وهذا ما يذهب إليه " رالف لنتون " أنّ ثقافة المجتمع هي طريقة حياة أفراد ، وهي مجموعة الأفكار والعادات التي تعلّموها وساهموا فيها ثم نقلوها من جيل إلى جيل آخر .<sup>(6)</sup>

وتعرّف الثقافة بأنها تكوين مفاهيمي مركّب يدلّ على ما اكتسبه الإنسان العاقل تراكميا من أساليب مادية ومعنوية متطورة باستمرار ، ويستخدمها في اتصاله بالواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه وتظمّ أساليب السلوك هذه سمات نفسية وعناصر أدائية متعددة يمكن تصنيفها حسب متعلّقات الذات الإنسانية والكفاية الاقتصادية والعلاقات الإنسانية والمسؤولية المدنية

<sup>1</sup> - ابن منظور . لسان العرب . المجلد الأول . دار الصادر . بيروت ، لبنان . ص 28 .

<sup>2</sup> - احمد المهدي ، عبد الحليم . (2002) ، الثقافة الإسلامية محور المناهج التعليم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، القاهرة . ص 25 .

<sup>3</sup> - جيل ، فيريول . (2011) ، ترجمة محمد الأسعد ، معجم مصطلحات علم الاجتماع ، (ط 1) ، دار مكتبة الهلال ، بيروت لبنان . ص 66 .

<sup>4</sup> - الصاوي بالصاوي ، علي السيد . (1997) . نظرية الثقافة الكويت : عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . ص 9 .

<sup>5</sup> - بن نبي ، مالك . (1986) . ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية (عبد الصبور شاهين ، مترجم) (ط 3) . بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . ص 29 - 147 .

<sup>6</sup> - هارلميس وهولبورن مرجع سابق ، ص 8 .

والتعامل مع المعلومات . (1). وعرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بوصفها مصطلحا على النحو التالي: " كل ما فيه استثارة للذهن ، وتهذيب للذوق ، وتنمية للملكة النقد ، والحكم لدى الفرد أو المجتمع . وتشمل على المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه ، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحية ، ولكل جيل ثقافته التي استمدتها من الماضي ، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر ، وهي عنوان المجتمعات البشرية . (2) وقد عرفت المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم ( اليونسكو) الثقافة بأنها " جميع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية ، التي تميّز مجتمعا بعينه ، أو فئة اجتماعية بعينها ، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة ، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات"

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) ، فقد حدّدت الثقافة في وثيقها المهمة الخطة الشاملة للثقافة العربية وهي : مجموع النشاط الفكري والفني بمعناه الواسع ، مع ما يتصل بهما من المهارات والوسائل التي ترتبط بكل أوجه النشاط الاجتماعي الأخرى مؤثرة فيها ومتأثرة بها . (3). وترتبط بنية الشخصية ارتباطا وثيقا بالثقافة المميّزة لمجتمع معين حيث الثقافة هي تحديدا نظام القيم الأساسية للمجتمع ، ويميل كل كيان اجتماعي إلى تشكيل كل ثقافي فريد. (4). وقد خرج "كلاكهون وكروبز" بتعريف خاص عن الثقافة خلاصته إن " الثقافة هي جميع مخططات الحياة التي تكونت على مدى التاريخ ، بما في ذلك المخططات الضمنية والصريحة والعقلية واللاعقلية وغير العقلية، وهي توجد في أي وقت كموجهات لسلوك الناس عند الحاجة، وهي نسق تاريخي المنشأ يضم مخططات الحياة يشترك فيه جميع انفراد المجتمع ، أو أفراد قطاع خاص معين من المجتمع. (5) إذن أثمرت هذه المناقشات اتجاهين حول تحديد مفهوم الثقافة، وهما الاتجاه الواقعي الذي يرى إن الثقافة هي كلّ يتكون من أشكال السلوك المكتسب والخاص بمجتمع إنساني معين ، أو جماعة معينة من البشر. والاتجاه الثاني التجريدي الذي يرى أن الثقافة هي مجموعة من الأفكار يجردها العالم من ملاحظته للواقع المحسوس، الذي يشتمل على أشكال السلوك المكتسب الخاص بمجتمع أو جماعة معينة.

ولقد عرض "ليزلي هوايت" I.white " الاتجاه التجريدي، واخذ بالاتجاه الواقعي، معللا ذلك بأن الثقافة دريا من دروب السلوك الإنساني، سيجعلها ضمن موضوعات علم النفس ، وسيفقد الانثروبولوجيا بذلك هويتها. (6)

القيم: تعرف القيم بأنها "مجموعة النظم الأخلاقية السلوكية للإنسان في داخله الباطني وخارجه الظاهري، تنبع من دينه وحضارة مجتمعه ، وثقافته الشخصية ، مضافا إلى تربيته الخاصة، وعقيدته في النفس والعالم. (7). وتنظر الفلسفة إلى القيم على أنها: "حالة أولية وغير قابلة للتغيير ولا للزوال، والإنسان يدرك هذه القيم من خلال تعامله مع الأشياء التي تحملها من خلال

1 - العتيبي، بدر جويعد . العولمة والثقافة وأثرها على هوية الشباب السعودي وقيمهم وسبل المحافظة عليها. بحث مقدم للإدارة العامة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، السعودية. ص35.

2 - احمد المهدي ، عبد الحليم. (2002)، الثقافة الإسلامية محور المناهج التعليم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، القاهرة. ص25.

3 - الربيعي ، محمد عبيد . (2008) . الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية-المضامين والأشكال والتلقي . رسالة ماجستير ، الأكاديمية العربية المفتوحة ، الدنمارك. ص21.

4 - بودون، ريمون، وبوريكو، فرانسوا. (1986). المعجم النقدي لعلم الاجتماع (ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص228.

5 - الف، بيلز، وهاري ، هويجر. (1977). مقدمة في الانثروبولوجيا العامة، الجزء الثاني (الجوهري والسيد الحسيني، مترجم). القاهرة: دار النهضة. ص139.

6 - وصفي ، عاطف. (1975) . الانثروبولوجيا الثقافية. القاهرة: دار المعارف. ص67.

7 - محمد عبد العزيز محمد. (1997). الأخلاق والقيم، (ط1)، مكتبة جدة. السعودية. ص88.

خبرات انفعالية وعاطفية، وكنتيجة لذلك يتشكل ضمير الإنسان، بحيث يحدد له ما الصواب وما الخطأ، وإن الخبرة الحياتية لا تصلح للتمييز بين القيم الحسنة والسيئة بل على الإنسان أن يتجاوز الحياة اليومية حتى يصل إلى الحقيقة.<sup>(1)</sup>

تعريف محمد حسين علوي: هي مجموعة من الفلسفات والمعتقدات والافتراضات والمبادئ والتوقعات والاجتهادات وقواعد السلوك التي تربط أي مجتمع في وحدة متماسكة.<sup>(2)</sup> ويرى "المن wolman" بأن القيمة تشير إلى ما هو جدير بالاحترام والتقدير من الفرد أو الجماعة في البيئة الاجتماعية، ويختلف هذا التقدير باختلاف موضوع القيمة، وتشير إلى أهداف وغايات محددة يسعى الفرد أو الجماعات لتحقيقها في مجالات الحياة المختلفة.

ويعرفها عبد اللطيف خليفة "إنها مجموعة من الأحكام التي يصدرها الفرد بالترتيب أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء وذلك في ضوء تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد وبمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف.<sup>(3)</sup>

وجاء في تعريف نخبة من الباحثين القيم على إنها "مبدأ مجرد وعام للسلوك، يشعر أعضاء الجماعة نحوه بالارتباط الانفعالي القوي، كما انه يوفر لهم مستوى للحكم على الأفعال والأهداف الخاصة. ولذلك تضع القيم مجموعة المستويات العامة للسلوك التي تكون المعايير الاجتماعية التعبير الواضح والملموس لها، على أن الطبيعة العامة التي تتميز بها القيم من الممكن للأفراد الذين يشتركون في نفس القيم، إن يختلفوا على بعض المعايير المدرجة تحتها. والقيمة مفهوم تجريدي (ظاهر أو ضمني ، يميز الفرد أو الجماعة) للمرغوب فيه الذي يؤثر على اختياراتنا من عدة بدائل، لطرق ووسائل وأهداف السلوك.<sup>(4)</sup>

السلوك: يعرفه عبد الستار إبراهيم إلى كل ما يصدر عن الفرد من استجابات حركية وعقلية ، أو اجتماعية عندما تواجه الكائن أي منبهات.<sup>(5)</sup> أما سهير كامل احمد فيرى أن كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وغرضي، ولا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها. ولكي نفهم الناس لابد من معرفة دوافعهم ، وما يرمون إليه من أهداف.<sup>(6)</sup> ويقول صبحي السيد إن السلوك الاجتماعي للفرد يتحدد نتيجة للتفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها وبصفة خاصة البيئة الاجتماعية، ويتجلى اثر هذا التفاعل فيما نلاحظه من اختلاف بين سلوك الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات مختلفة ، أو ثقافات وحضارات متباينة<sup>(7)</sup> . إن نظام القيم السائد في كل مجتمع والقائم في كل بيت وعند كل شخص هو المحرك لسلوك الإنسان. ومتى اضطربت أولويات هذا النظام واختلقت مع أولويات المجتمع وتعمقت الهوة بينهما يصبح الوقوع في السلوك أو في المرض الاجتماعي أمراً محتملاً.<sup>(8)</sup>

1 - الظاهر زاهر. (1984). القيم في العملية التربوية ، القاهرة. ص 13.

2 -مقدم عبد الحفيظ. (1992). الثقافة والتسيير، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. ص 197.

3 - خطاب سمير. (2004). التنشئة السياسية والقيم. ايتراك للطباعة والنشر القاهرة. ص 63.

4 -ذياب فوزية. (1980). القيم والعادات الاجتماعية. (ط2)، دار النهضة العربية بيروت. ص 35.

5 - فوغلي محمد فراج وآخرون.. السلوك الإنساني نظرة علمية، دار الكتب الجامعية ، القاهرة. ص 11.

6 كامل سهير احمد. مرجع سابق. ص 52.

7 - السيد صبحي. (1976). الإنسان وسلوكه الاجتماعي ، منشورات جامعة عين الشم، القاهرة. ص 10.

8 -شكور خليل. (1998). أمراض المجتمع، الأسباب والأصناف والتفسير والوقاية والعلاج، دار العربية للعلوم ، بيروت. ص 86.

## 2- تأثيرات الإعلام الجديد على المستوى الثقافي :

## 1- التأثير الإيجابي على المستوى الثقافي:

استطاعت الجماهير على المستوى العالمي أن تستفيد من الخدمات الإعلامية الجديدة التي لا تخضع إلى السلطة الرأسمالية التي تأسس عليها الإعلام التقليدي، ومع ظهور الإعلام الجديد وبتقنياته المتطورة حدثت طفرة كبيرة في عملية الاتصال والتواصل داخل المجتمع مما نتج عن ذلك تغيرات كبيرة سواء في البنية الثقافية أو القيمة حملت معها "مفاهيم جديدة مثل تكنولوجيا الاتصال وتكنولوجيا المعلومات ، والتي تنطوي جميعها على جملة التطورات الاتصالية الحادثة والقائمة في المجالات الإعلامية، وتوضح مدى تأثير تكنولوجيا الاتصال والإعلام الجديد على عملية الاتصال ذاتها". (132) إن المحتويات الإعلامية الجديدة أصبحت تحمل قيم ومعايير، وتعكس نماذج من العلاقات الاجتماعية المراد بلورتها أو تكريسها لصالح فئة اجتماعية معينة أو موجبة لتغيير بعض الأنماط الاجتماعية السائدة . إن المستقبل لهذه الرسائل الإعلامية يتفاعل مع هذه المحتويات انطلاقاً من كون هذه الرسائل تركز واقعه الاجتماعي في ثوب ثقافي ملمع تشهيه العقول والنفوس، وقد تحمل له الجديد الذي يطمح أن يراه ويعمل به بدعوة المعرفة والمعاصرة. فهذه التفاعلات تضبطها الخلفية الثقافية للفرد والمجتمع ، لكل مجتمع بوصلة تحدد له الاتجاهات وتضبط له الحدود في إطاره الثقافي والحضاري، ولهذا تصبح عملية التأثير الثقافي للإعلام الجديد عملية اخذ وعطاء وقد تخضع في بعض الأحيان لظروف النفسية والاجتماعية والبيئية لكل مجتمع. "وانتشار استعمال وسائل الاتصال الحديثة في البلدان العالم ، ازداد اللجوء إليها كأداة للتعبئة ، كما تعد أداة مهمة في زيادة وعي الأفراد وتوسيع آفاقهم، خاصة في ظل ظهور فاعلين جدد، وبداية تشكل عالم جديد "الشبكة الالكترونية" وتتأثر هذه الاتجاهات بدرجة انتشار تقنيات الاتصال الجديدة في المجتمعات العربية وبطبيعة أنظمتها السياسية(2)

وحسب نظرية النقدية التي تعتبر وسائل الإعلام أنها تقوم بدور صناعة الثقافة عن طريق تقنيات الإعلام الجديد وتحويلها إلى تجارة وفي ظلها تنقل الثقافة من مدلولاتها المعيارية إلى واقع الصناعة بغرض الهيمنة حيث تصبح رهينة في أيدي أصحاب المال والقوة ثم تستغل في تغيير الأفكار والمواقف والسلوك والسيطرة ثقافياً وقيماً على المجتمعات. " إن القيم والمعايير التي تصدرها الصناعات الإعلام الجديد لا تصبح جزءاً من النسق الثقافي ألياً، أي يعتنقها الأفراد الحاملين للثقافة المحلية ميكانيكياً، وإنما تخضع القيم الواردة إلى أحكام ومقتضيات النسق الثقافي. ومن هذا المنطلق ، فتدخلات الوسطاء في الاستعمالات والتلقي، تمثل صلب نشاط تحركات الثقافة المحلية عبر الحاملين لها، وذلك للحفاظ على تجانس عناصرها، ومن ثم استمراريتها". (3) ومع هذا التطور السريع في وسائل الإعلام والاتصال رافقه عنصر مهم في العملية الاتصالية والمتمثل في المشاركة الفاعلة للمجتمع في عملية صناعة العملية الاتصالية ، وذلك من خلال أن مستقبل الرسالة الإعلامية أصبح شريكاً في صناعة الإعلام "ولقد استطاعت الوسائط الاتصالية الجديدة أن تدرك إن ديمقراطية الاتصال ليست مسألة فنية تترك في أيدي المديرين وإنما هي مسألة اشمل من ذلك تستلزم مشاركة كاملة من جانب السواد الأعظم من الناس لإسهامهم في صنع السياسات الإعلامية والاتصالية على مختلف المستويات". (4) ومن أكثر الفئات الاجتماعية المستخدمة والتي انساقت نحو "مودا" الإعلام الجديد هم فئة الشباب ، حيث تنوعت استجاباتهم الثقافية وفق احتياجاتهم وأضحيت رغباتهم من هذا الوافد

1 -منصوري، نديم: (2014) سوسيولوجيا الانترنت، (ط 1) منتدى المعارف، بيروت لبنان.ص57-61.

2 -بن هلال ،محمد.(2012) ، الإعلام الجديد ورهان تطور الممارسة السياسية، ،مجلة المستقبل العربي ،العدد 396، السنة 34.ص26.

3 -مجاهدي ،مصطفى.(2011)، برامج التلفزيون الفضائي وتأثيرها في الجمهور -شباب مدينة وهران نموذجاً- (ط 1)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان.ص29-31.

4 -منصوري، نديم مرجع سبق ذكره ،ص61.

الجديد يتساوى في الترتيب مع الحاجيات الأخرى، فلا يمكن الاستغناء عنه بل هو ضرورة حياتية . وانطلاقاً من مبدأ الحاجة والاستجابة فإن " لكل حاجة استجابة وفقاً لمعايير أو قيم سلوكية محددة، ويعتقد علماء الاجتماع إن ثقافة الشباب تمارس دوراً وظيفياً، ويمكن القول إن ثقافة الشباب هي هيكل من القيم والاتجاهات والمعتقدات ومعايير وأنماط السلوك التي يصنعها جيل الشباب كحلول يتصورها لبعض المشاكل البنائية، أو بوصفها أسلوب حياة مستقل عن عالم الكبار وهو أسلوب لا يخضع لقيمتهم ومعاييرهم ومعتقداتهم وأسلوب سلوكهم" (1).

إن عملية التنشئة الاجتماعية التي كانت سائدة قد تغيرت بفعل هذه الأنماط الجديدة التي ظهرت من خلال الإعلام الجديد الذي حول عملية نقل الثقافة والقيم من جيل إلى جيل آخر عن طريق الأجداد والآباء من خلال الثقافة السائدة لكن الإعلام اليوم حول الثقافة إلى ما يعرضه من إنتاج ثقافي مصبوغ بقيم معينة " و من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم نقل القيم والمعايير من جيل إلى جيل ومن مجتمع إلى مجتمع آخر حيث من خلال الاحتكاك والتفاعل بين الثقافات والمجتمعات يتم إدخال قيم ومعايير جديدة تعبر عن الواقع الاجتماعي والتاريخي والاقتصادي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد " (2)

إن هذه المشاركة الفاعلة للشباب في أنماط هذا الإعلام الجديد لم يكون سليم الفاعلة بسبب الدخول في حركيته دون أن تتمتع بخلفية ثقافية وقيمية قوية تكون حصناً منيعاً لحياتك من كل التأثيرات الوارد، إما أن تحاول الدخول وأنت غير محصن بقوة ثقافتك وقيمك الحضارية، أو لا تدرك خطورة العملية فإن الخطر وارد في عملية التفاعل " أما المجتمعات الأخرى ذات الهوية الفاعلة والتي تتحكم في مداخل الإعلام الجديد، لا تطرح عنده عملية التغيير السلبي بل هي تساهم في الثقافة والفكر والعلم والتقنية والإنتاج والنماء فليس لديها أزمة هوية وتهديد للهوية. إنها تنخرط في عملية التفاعل الكوني حيث تأخذ وتعطي وتشارك وتحتل مكانه ودوراً فعالاً" (3)

## 2-التأثير السلبي على المستوى الثقافي:

بما أن وسائل الإعلام الجديدة هي ليست جمعيات ذات النفع العام ولا تعمل دون أجندة تحركها، فمن خلال توجهاتها وأفكارها فهي تعمل في إطار منظومة متكاملة لها غايات وأهداف تسعى للوصول إليها سواء وصلت إلى وعي المستهلك الإعلامي أو استقبلها بتفكير سطحي. "فمن خلال التدفق الهائل للصور والمعلومات جعل ثقافة الصورة سطحية هزيلة وفقيرة، ومع ذلك فهي واسعة الانتشار وقادرة على الاختراق بقوة، لذا تستعمل في الإغراء بتحريك الغرائز ومخاطبة وإثارة العواطف، وهذا يزيد من مخاطرها" (4) وقد تحول الفرد من كائن بشري يراقب العملية أخذاً وغطاءً إلى كائن يستهلك كل ما يرد إليه من مادة إعلامية دون استعمال جهاز التصفية والغريزة من أجل التمييز بين الغث والسمين، لكون إن هذا الإعلام فتح باب المستور، وأصبح يمكن كل وارد على ما يحتاجه، وما يشتهي دون أدنى ضوابط الأخلاقية، فالكثير مما كان خفياً عن غيرنا أصبحت تتداوله هذه الأجيال بينها متجاوزة القيم السائدة في المجتمعات. "كما أسهمت في تعميم شرهة الاستهلاك وأصبح الإنسان يعرف لا بوصفه كائناً عاقلاً ومفكراً، بل بوصفه كائناً مستهلكاً، وهذا ما عبر عنه "جان بودريار" نعيش اليوم في مجتمع كيفه الإعلام وفق رموزه

1 - السيد، عبد العاطي السيد. (1990)، صراع الأجيال، دراسة في ثقافة الشباب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر. ص 37-40-41-125.

2 - بوتقرايت رشيد. (2007)، ظاهرة الاهتمام باللباس عند الشباب الجامعي رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر. ص 100.

3 - جازي، مصطفى. (2011). الإعلام الاجتماعي وتأثيراته على الناشئة على المجلس التعاون الخليجي، (ط.1) مجلة سلسلة الدراسات الاجتماعية، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية لدول الخليج المنامة، ص 60.

4 - مهرداد، الزبير عبد القادر. (2015)، تأثير الإعلام الجديد الثقافي والمعرفي، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015. ص 36.

وشفراته المشهدية، وبات كل فرد يعيش حياته على طريقة نجوم الشاشة، فكأنه في حياته اليومية نجم على شاشة، وخطر ما في الأمر إن الإعلام اقتحم الحياة الخاصة الحميمة للناس ففرضها شيئاً فشيئاً واحل مكانها نمطية وفق تكييف مسبق<sup>(1)</sup>. إن التأثير الثقافي أصبح واضحاً من خلال هيمنة الإعلام الجديد، وأن ثقافة الكثير من الفئات الاجتماعية أصبحت تتشكل بعيداً عن الثقافة الأصلية والقيم الاجتماعية السائدة، بل خاضعة لهذا الوارد الذي يسعى بقوة لتغيير الثقافات المحلية وتعويضها بالثقافة الكوكبية. "هذه العلاقة غير متكافئة نشئت عنها صورة مشوهة على المستوى العقلي، والنفسي والاجتماعي للشباب، إن الإعلام الجديد وضع فئة الشباب في حيرة بين الأصالة والعمولة. يرى "برهان غليون" إن نمو الثقافة الغربية على حساب الثقافات المهمشة التي تحاول استدراك الوضع بالاندماج في حركة التاريخ الجديد، وعدم البقاء بمعزل عن التغيرات الكبرى"<sup>(2)</sup>.

إن نتائج الواقع تثبت الكثير من القيم قد تغيرت بفعل موجات الإعلام الجديد الذي اجتاح المجتمعات المختلفة نتيجة لتطور الهائل الذي عرفته وسائل الإعلام والاتصال، وخاصة بعد ظهور مصطلح العمولة، ومن أبرز هذه التغيرات أو ما نعرّب عنها بالتأثيرات التي أصابت المجتمع بكل فئاته وبالخصوص الفئة الحيوية في المجتمع وهم الشباب الذين سلبتهم هذه الثقافة المعولة بتقنياتها وأثرت على أفكارهم ومعتقداتهم وسلوكهم وأصبحوا في متناولها تشكلهم كما تشاء ومن أبرز هذه التأثيرات:

أ- التأثير الفكري:

لا يمكن أن يكون هناك تغيير ثقافي إذا لم يسبقه تغير فكري ومعرفي، بمعنى آخر إبطال القديم وتلميع الجديد. إن أساس أي تغيير هو يقوم على هدم الفكرة السابقة ثم البناء على أنقاضها الفكرة الجديدة أي اعتبار الفكرة السابقة فكرة ميتة ويجب وضع المبررات والدلالات على موتها أو نهيئتها من خلال وضع وصف على ضعفها ونهايتها، وعدم قبولها من طرف الواقع الذي تغير، وأصبح لا يتماشى وأطروحاتها، ثم بناء فكرة جديدة على أنقاضها، والتي يجب تلميع صورتها ووضعها في المكان المناسب واعتبارها الوحيدة المنقضة ولا يوجد بديل غيرها، وهكذا إذا نجحت عملية الهدم ثم البناء تكون الفكرة قد وصلت إلى المستخدم وأصبح مهياً لعملية التغيير السلس، ومنه يمكن تغيير قناعاته وتمثلاته الثقافية التي تم تنشئته عليها واكتسبها من مجتمعه. عرفت كثير من المجتمعات تغيرات في عناصرها الثقافية من خلال هذا الأسلوب، طبعاً بالاستعانة واستخدام التكنولوجيا الحديثة والتي هي تعتبر عامل قوي في عملية الهدم والبناء من خلال الإعلام الجديد الذي يستخدم هذه التقنيات مع كل فجر اختراع جديد والذي ساعده على الانتشار والوصول إلى الكثير من الفئات، والتي أصبحت تستخدمه بقوة ودون حواجب الرقابة الاجتماعية.

ب: التأثير السلوكي:

التغيير في السلوك يسبقه تغيير في الأفكار التي تحدثنا عنها سابقاً. إن السلوك الإنساني مرتبط بمعتقدات وأفكار هذا الكائن البشري، فإذا نجحنا في تغيير هذه الأفكار والمعتقدات، وستطعن إخراجها من الفرد وبطريقة سلسلة، واستخدمنا كل أساليب الاقتناع نكون قد ساهمنا وبشكل معين في تغيير السلوك المرجو. لأن السلوك الإنساني هو تابع للأفكار المغروسة أو التي يتبناها الإنسان من خلال مراحل العمرية المختلفة، وانطلاقاً من هذا فإن الإعلام الجديد يسعى إلى تغيير الأفكار لكي تتعبد

<sup>1</sup> - سعود، الطاهر. (2015)، نحو إعلام رشيد مسدد بالأخلاق، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015. ص 9-20

<sup>2</sup> - مهرداد، الزبير عبد القادر. (2015)، مرجع سبق ذكره، ص 37

أمامه الطريق من أجل تغيير السلوكيات، والتي ينمطها في مظاهر ثقافية تعبر عن واقع الإنسان الحي والمتفاعل مع الوجود، والذي يبحث عن الحقيقة والسعادة رافضاً العيش في الماضي، وبحث عن أحلامه في الرماد بعد الحريق، إن هذا التصوير والإخراج الفني للأفكار بفعل هذه الرسالة الإعلامية الجديدة يجزئ الكثير من الفئات الاجتماعية إلى الاقتناع والسعي من وراءه للبحث عما يشبع حاجياتهم ورغباتهم، ومن خلال عملية التفاعل والاستمرارية تختفي كثير من السلوكيات الذاتية التي تحمل ثقافة ومعينة، وتظهر

سلوكيات أخرى تحمل ثقافة جديدة قد تتوافق مع بعض البيئات، وقد تختلف مع بيئات أخرى، ومنها ما نلاحظها يومياً بشكل واضح في أفعال وتصرفات فئة الشباب بالذات. لكونها الفئة الاجتماعية التي تستخدم الإعلام الجديد بتقنياته بشكل واسع وكبير إلى جانب أنها تملك القابلية لتغيير والتجديد وتوسع دائماً للبحث عن كل ما هو جديد.

### ج- التأثير الوجداني:

إن هذا الكون بكل مكوناته ومخلوقاته يحمل رمزية الجمال، يتجلى الجمال في المظاهر الطبيعية (شروق وغروب الشمس، تساقط الأمطار والثلوج وقوس قزح، توزيع الكواكب والأقمار والنجوم، الغابات والنباتات والجبال والوديان، الحيوانات من المجهرية إلى الدينامية، الفن المعماري الذي أبدعه الإنسان وغيرها)، ويتجلى كذلك في المعاني والقيم التي تعيش بها النفس البشرية من جمالية الآداب والأخلاق والفن والعلم والعيش وغيرها، كان الإنسان منذ أقدم العصور يتمتع بجمالية هذا الكون الفسيح، ومع مرور الزمن تلاشت نظرة الإنسان للكون وبدأ يفقد حلاوة التمتع بهذه الجمالية، لأن أنماط الحياة والتفكير تغيرت. وأصبح إنسان اليوم لا يرى في هذا الوجود إلا ما يحقق له رغبة واحدة وهي المتعة المادية الجافة. لقد سادت كل أنواع الرداءة والرؤية البسيطة لهذا الكون حيث أصبح الإنسان يرى كل ما يحيط به فهو متعة مادية صرفة، وأفرغها من محتواها الجمالي الذي يزيد قوة وسعادة، هذه السعادة التي تخص الجانب الوجداني في الإنسان وهي التي فقدها أو ضاعت منه بفعل تغيرات الواقع الاجتماعي، لقد ساهمت وسائل الإعلام وخاصة الجديدة منها في تغيير النظرة المتكاملة والمتوازنة للحياة وللكون وجرت الإنسان إلى متاهة الشقاء والعنف والاضطراب بسبب النظرة الدونية والقاصرة لجمالية الحياة والكون. إن كثير من الفئات الاجتماعية اليوم تعيش التعاسة والشقاء بسبب هذه المسلك الغير صحيح، وخاصة الشباب الذي وفرت له آلة الإعلام الجديد كل المتعة وحقت له كل ما يرغب فيه، إلا أنه في حقيقة الأمر هو يعاني من إحباط معنوي ومن تعاسة كبيرة لم يجد ضالته في هذا السراب الإعلامي المتطور والمتزايد بدون حدود ولا قيود، والعلة معروفة لأنه لم يرى جمالية الكون والنفس التي تعيد له توازنه النفسي والوجداني.

قد يعتقد الكثير إن وسائل الإعلام الجديدة تحمل في طياتها الكثير من التساؤلات، فهي تجمع بين ما يقره المجتمع وما يخالفه من قيم ومعايير وتوجهات، والعالم اليوم يعيش حياة متغيرة ومتسارعة والمقاومة فيها مطلوبة، ولكن لا تكون ذات طبيعة ديناميكية فهي تؤدي إلى الانقراض، وإنما مقاومة التكيف واستغلال المساحات المفتوحة من أجل التمرکز والاستفادة من هذه التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة التي تدفع الشباب وتزيد من قوته وعطائه وتضعه في إطاره التاريخي والحضاري، وتحميه من الهروب من انتمائه.

### خاتمة:

إن المستخدمين اليوم للإعلام الجديد بكل فروعهم يتأثرون بهذا الوافد الجديد الذي لا يعرف لا الحدود ولا القيود، وأصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة الشباب، وذلك لما أثبتته كثير من الدراسات وشواهد الواقع الاجتماعي، ولا خلاف أن هذا التعرض له تأثيرات على قيم وسلوك هؤلاء مما يؤدي إلى تشكل ثقافتهم مع مرور المن نتيجة المشاركة والتفاعل مع تقنياته ومحتواه الثقافي

والقيمي ، وقد تتوافق هذه المحتويات وثقافة المجتمع السائدة وقد تتعارض وتتنافر معها. إذا فالتحديات التي تواجه المجتمعات اليوم كبيرة وخطيرة، والرهانات الواجب العمل بها تحتاج إلى وعي حضاري وجهد معرفي وثقافي سليم وصحيح والخروج من دائرة التحويل دون التفاعل مع الواقع ومعالجة الإشكالية بروح العصر والزمان ، وذلك من أجل تحويل الفعل السلبي للإعلام الجديد إلى استثمار إيجابي في صالح المجتمع وفئة الشباب بالخصوص، يجب العمل على ربطه بثقافته الأصلية ، وإعطائه الصبغة الأخلاقية ، وتنبيهه إلى إدراك الفوارق الثقافية والقيمية مع الآخر. أن التأثير الثقافي والقيمي على المجتمع وخاصة الفئة المستخدمة للإعلام الجديد بشكل واسع والمكثف أضح اليوم واضح والنتائج التي نراها في الميدان تبرر ذلك التغير الذي حدث في كيان المجتمع وخاصة فئة الشباب ، ولكن هذا التطور التكنولوجي لوسائل الإعلام والاتصال بلحكم المنطقي ليس كله مخالف للقيم، بل يحمل الكثير من مفاتيح الخير والتي بإمكان المجتمعات استغلالها في صالحها وتحويله من صبغة العداء إلى صبغة الاستخدام الأمثل والمفيد ، لكون الإعلام اليوم أصبح حقيقة ضرورية لحياة المجتمع ولا يمكن الاستغناء عنه .

#### قائمة المراجع:

- 1- ابن منظور. لسان العرب. المجلد الأول. دار الصادر. بيروت، لبنان.
- 2- المحارب سعد بن المحارب.(2011)، الإعلام الجديد في السعودية، (ط1) ، جداول للنشر والتوزيع، بيروت لبنان.
- 3- القرشي، فتيحة بنت حسين . (2007) : أثر الأسرة في تشكيل التفاعل الواعي مع وسائل الإعلام ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتربية الإعلامية 14-17، الرياض.
- 4- السيد، عبد العاطي السيد .(1990)، صراع الأجيال، دراسة في ثقافة الشباب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 5- العتيبي، بدر جويعد . (2007). العولمة والثقافة وأثرها على هوية الشباب السعودي وقيمهم وسبل المحافظة عليها. بحث مقدم للإدارة العامة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، السعودية.
- 6- السيد صبحي .(1976). الإنسان وسلوكه الاجتماعي ، منشورات جامعة عين الشم، القاهرة.
- 7- الربيعي، محمد عبيد . (2008) . الدور الثقافي للقنوات الفضائية العربية-المضامين والأشكال والتلقي . رسالة ماجستير ، الأكاديمية العربية المفتوحة ، الدنمارك.
- 8- اردوان ، مصطفى إسماعيل.(2015)، تأثير وسائل الإعلام الجديد في الشباب المسلم ، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015.
- 9- احمد المهدي ، عبد الحلیم.(2002)، الثقافة الإسلامية محور المناهج التعليم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة .
- 10- أبو الحمام، عزام.(2010)، الإعلام والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 11- بن هلال ، محمد.(2012) ، الإعلام الجديد ورهان تطور الممارسة السياسية، مجلة المستقبل العربي ، العدد 396، السنة 34.
- 12- بومعيزة، السعيد.(2006) ، أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب ، رسالة دكتوراه ، قسم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر .
- 13- بودون، ريمون، وبوريكو، فرانسوا.(1986). المعجم النقدي لعلم الاجتماع (ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- 14- بوتقرايت رشيد. (2006-2007)، ظاهرة الاهتمام باللباس عند الشباب الجامعي رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 15- بن نبي، مالك. (1986). ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية (عبد الصبور شاهين، مترجم) (ط.3). بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 16- جيل، فيريول. (2011)، ترجمة محمد الأسعد، معجم مصطلحات علم الاجتماع، (ط1)، دار مكتبة الهلال، بيروت لبنان.
- 17- هارالامبوس وهولبورن. (2010)، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة حاتم حميد محسن، (ط1)، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق سوريا.
- 18- وصفي، عاطف. (1975). الانثروبولوجيا الثقافية. القاهرة: دار المعارف.
- 19- حجازي، مصطفى. (2006). الإنسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية اجتماعية (ط.2). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- 20- والف، بيلز، وهاري، هويجر. (1977). مقدمة في الانثروبولوجيا العامة، الجزء الثاني ((الجوهري والسيد الحسيني، مترجم) القاهرة: دار النهضة.
- 21- حجازي، مصطفى. (2011). الإعلام الاجتماعي وتأثيراته على الناشئة في مجلس التعاون الخليجي، (ط.1) مجلة سلسلة الدراسات الاجتماعية، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية لدول الخليج المنامة، (63).
- 22- طه عبد العاطي نجم. (2011)، العلاقة بين تعرض الشباب العماني لوسائل الإعلام الجديدة ومستوى المعرفة السياسية، دفاتر السياسة والقانون، العدد الرابع، جامعة سلطان قابوس، سلطنة عمان.
- 23- مجمع اللغة العربية-المعجم الوسيط-، (2005)، (ط4)، مكتبة الشروق الدولية.
- 24- منصور، نديم: (2014) سوسيولوجيا الانترنت، (ط 1) منتدى المعارف، بيروت لبنان.
- 25- مهداد، الزبير عبد القادر. (2015)، تأثير الإعلام الجديد الثقافي والمعرفي، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015.
- 26- مجاهدي، مصطفى. (2011)، برامج التلفزيون الفضائي وتأثيرها في الجمهور - شباب مدينة وهران نموذجاً- (ط 1)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان.
- 27- محمد عبد العزيز محمد. (1997). الأخلاق والقيم، (ط1)، مكتبة جدة. السعودية.
- 28- مقدم عبد الحفيظ. (1992). الثقافة والتسيير، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- 29- سعود، الطاهر. (2015)، نحو إعلام رشيد مسدد بالأخلاق، ورقة مقدمة لمؤتمر مكة المكرمة السادس عشر، الشباب المسلم والإعلام الجديد، مكة المكرمة، 16-17 سبتمبر 2015.
- 30- سهير أحمد كامل. (2003). التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطة، مصر.
- 31- فوغلي محمد فراج وآخرون. السلوك الإنساني نظرة علمية، دار الكتب الجامعية، القاهرة.
- 32- صادق، عباس مصطفى. (2008)، الإعلام الجديد: المفاهيم والوسائل والتطبيقات، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.



- 33- خطاب سمير.(2004). التنشئة السياسية والقيم. ايتراك للطباعة والنشر القاهرة.
- 34- ذياب فوزية.(1980). القيم والعادات الاجتماعية.(ط2)، دار النهضة العربية بيروت.
- 35- الظاهر زاهر.(1984). القيم في العملية التربوية ، القاهرة.
- 36- خورشيد، كامل.( 2013 )، مدخل إلى الرأي العام، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.
- 37- شكور خليل .(1998). أمراض المجتمع، الأسباب والأصناف والتفسير والوقاية والعلاج، دار العربية للعلوم ، بيروت.

## معايير تجديدية في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية

أ.د. عاصم شحادة علي

الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا

د. ماهر بن دخيل الله الصاعدي

الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة

### ملخص :

في ظل الاهتمام المتزايد بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، والانفتاح الثقافي والحضاري بين الشعوب والأمم، حرصت الدول المتقدمة والجمعيات العلمية والخبراء المهتمون بتعليم اللغات الأجنبية على الرقي بمستوى تعليم اللغات، وعلى تحديد المعايير الخاصة لتعليمها وتعلمها. ومن المعايير التي تعد من أهم معايير تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها وأكثرها انتشاراً بين أوساط المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ومعايير الإطار الأوروبي المشترك، ومعايير رشدي أحمد طعيمة. وقد هدفت الدراسة الحالية إلى عرض هذه المعايير المشتركة، ومن ثم استنباط معايير تجديدية في تعليم النحو لغير الناطقين بالعربية. ومن خلال عرض هذه المعايير الثلاثة المشتركة في تعليم اللغات الأجنبية، ودراسة الأسر اللغوية، ونظرية (النحو الكلي) التي نادى بها تشومسكي. توصلت الدراسة الحالية إلى أنه من الممكن الاستفادة من نظرية القواعد الكلية وتطبيقها في تعليم النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، وكذلك الاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات في الدراسات التقابلية في مجال النحو؛ حيث نرجو أن تسهم هذه الدراسة في الارتقاء بمستوى إعداد كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: النحو- بناء المناهج- طرق التدريس- المعايير النحوية.

### Abstract:

In the light of the growing interest in teaching and learning foreign languages, and the cultural and civilizational openness between peoples and nations, developed countries, scientific societies and interested experts are interested in teaching foreign languages. The scholars focused on the standards of teaching foreign languages as; the American Council for Foreign Language Teaching, the standards of the European Common Framework, and the standards of Rushdie Ahmed Ta'ima. The present study aimed at presenting these common standards, and devising new standards in teaching grammar to non-Arabic speakers. By presenting these three common standards in foreign languages instruction, we will study linguistic families, and Chomsky's theory of grammar. The present study concluded that it is possible to benefit from Universal Grammar and its application in teaching Arabic grammar to non-Arabic speakers, as well as to benefit from the similarities and differences between languages in contrastive studies in the field of grammar.

**Keywords:** Grammar - Curriculum Building - Teaching Methods - Grammar Standards.

## مقدمة:

للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة، فهي أساس العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع الواحد، وهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل التراث الثقافي بين الأجيال المختلفة، والبيئات الأخرى. فاللغة هي الترسانة الثقافية التي تبني الأمة وتحمي كيانها ومجدها، واللغة هي مجموعة من النظم الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية التي تتكامل فيما بينها لتنتج عبارات وجملاً لها معنى ودلالة بين فئة معينة من البشر.<sup>1</sup>

وتعد اللغة العربية من أقدم اللغات وأكثرها انتشاراً في العالم، وأوثقها ارتباطاً بعقيدة الأمة الإسلامية وهويتها الشخصية، فهي لغة القرآن الكريم، وهي الوعاء الذي يجمع تراثنا وفكرنا الحضاري الإسلامي، والأداة التي تنقل تراث الأمة الإسلامية العربية عبر الأجيال. وقد نالت اللغة العربية من التشريف ما لم تنله أي لغة أخرى من لغات العالم؛ وما ذلك إلا لأنها لغة القرآن الكريم التي تكفل الله عز وجل بحفظها، فقد وصف جل وعلا اللسان العربي بالبيان في قوله تعالى: "بلسان عربي مبين".<sup>2</sup>

ولا شك أن القواعد النحوية من أهم فروع اللغة العربية؛ إذ تهدف إلى تقويم الأذن واللسان والقلم، وتنمية كفاءة الاتصال لدى متعلميها. وتُعد قضية تدريسها من المشكلات العويصة التي تشغل المهتمين بتعليم النحو العربي؛ حيث إن موضوعات النحو العربي كثيرة جداً ومتشعبة؛ فهناك الكثير من الموضوعات النحوية المغرقة في التخصص التي من الصعب تعليمها لأبناء العربية في مراحل التعليم المختلفة، فكيف هو الحال في تقديمها للطلبة الناطقين بلغات غير العربية؛ حيث إنها لا تخدم الهدف الأساس من تدريسهم النحو، وضبط كلامهم وصحة النطق والكتابة لديهم.<sup>3</sup> ولا يقتصر سبب صعوبة النحو العربي وتعقيده في تشعب موضوعاته وتراكيبه، بل هناك أسباب أخرى تتعلق بدافعية تعلم النحو لدى الطلبة، وطريقة تدريسه وتقديمه لهم، والوسائل المساعدة في ذلك.<sup>4</sup>

ونتيجة لذلك جرت العديد من المحاولات قديماً وحديثاً لتسهيل تعليم النحو العربي وتيسيره للمتعلمين؛ فقد شرع النحاة السابقون بتأليف المختصرات في النحو سعياً وراء تيسيره لمتعلميه، فهذا الكسائي، والزجاج، وأبو حيان الأندلسي، وابن مضاء القرطبي، وغيرهم قاموا بتأليف مختصرات في النحو لذلك السبب.<sup>5</sup> وواصل المهتمون بتعليم النحو العربي في عصرنا الحديث مسيرة القدامى في تيسير عملية تعليم النحو العربي وتطويرها، فمن أجل ذلك أسست العديد من اللجان، كلجنة تيسير قواعد اللغة العربية 1938م، وعقدت العديد من المؤتمرات والندوات في شتى أنحاء الدول العربية وغير العربية، كمؤتمر أزمة تدريس اللغة العربية، أسبابها وطرائق علاجها 2006م، ومؤتمر تيسير النحو 2002م، ومؤتمر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها 2008م، وغيرها من الندوات والمؤتمرات.

وكما أسلفنا فإن الهدف الأساس من تدريس النحو العربي للطلبة، ولا سيما من غير الناطقين بالعربية هو تقويم ألسنتهم من الخطأ والحن؛ لتمكينهم من الفهم والإفهام عن طريق التعبير الواضح السليم، سواء أكان التواصل شفويًا أم كتابيًا، وكى

<sup>1</sup> ناصر عبد الله الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (القاهرة: دار الاعتصام، 1994م)، ص 36.

<sup>2</sup> سورة الشعراء: 195.

<sup>3</sup> زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1991م)، ص 218.

<sup>4</sup> عبد النور محمد الماحي، محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة (مقرر النحو أنموذجاً)، بحث مقدم لمؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: الواقع والمأمول -المقام في معهد اللغة العربية بجامعة زايد، 2016م، ص 2.

<sup>5</sup> علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، (القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر، 2006م)، ص 312.

يتحقق ذلك الهدف لا بد من وجود ثمة معايير دقيقة واضحة لاختيار التراكيب النحوية المناسبة وتدريبها للناطقين بغير العربية، وهذا ما سنحاول الكشف عنه في ثنايا هذا البحث.

### أولاً: مفهوم النحو وأهميته في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

يعود تسمية النحو بهذا الاسم إلى أبي الأسود الدؤلي حين وضع وجوه العربية، وقال للناس: انحوا نحو هذا.<sup>1</sup> والنحو في اللغة مشتق من الفعل (نحا-ينحو)، أي: القصد والتحريف، فهذا ابن منظور في لسانه في مادة (نحا) يقول: "نَحَا نَحْوَهُ، إِذَا قَصَدَهُ، وَنَحَا الشَّيْءَ يَنْحَاهُ إِذَا حَرَّفَهُ، وَمِنْهُ سُمِّيَ النَّحْوِيُّ لِأَنَّهُ يُحَرِّفُ الْكَلَامَ إِلَى وَجُوهِ الْإِعْرَابِ".<sup>2</sup>

أما في الاصطلاح فقد تعددت تعاريفه من عالم لآخر، فهو -كما يراه الجرجاني-: "علم بقوانين يُعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده".<sup>3</sup> أما ابن جني فصّل في تعريفه، وقال: "هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نَحَوْتُ نَحْوًا، كقولك: قصدتُ قَصْدًا، ثم حُصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم".<sup>4</sup> ويعرفه عطا بأنه: العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضادة".<sup>5</sup> بينما يونس وزملاؤه يرون أن النحو يهتم بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، فضلاً عن العناية بأحوال الإعراب، والبحث في التراكيب وما يربط بها من خواص. ويتضح مما سبق أن القدامى استعملوا مصطلح النحو للدلالة على أواخر الكلمات من ناحية الإعراب والبناء، بينما المحدثون فالنحو عندهم يمتد إلى اختيار الكلمات والربط بينها وفق نظام صوتي معين.<sup>6</sup>

وللنحو أهمية بالغة في برامج تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها؛ فهو العمود الفقري للغة؛ وبدونه تصبح اللغة حشداً من الألفاظ التي لا يربط بينها رابط، أو يحكمها وجود. فالتراكيب النحوية هي الهيكل الفعال الذي يرتب المفردات وينظمها في أنساق أساسية تمكن الدارس والمعلم من التعامل مع اللغة بدلالاتها المختلفة؛ حيث إن المفردات من دون نظام نحوي تظل عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسية.<sup>7</sup> ودون معرفة النحو يصعب فهم أهم مصدرين من مصادر العربية -القرآن الكريم والسنة النبوية-؛ ففهمهما يتوقف على معرفة قواعد النحو؛ ودون النحو يصعب إقامة اللسان على اللسان العربي،<sup>8</sup> فتعليم

<sup>1</sup> عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، أصول علم العربية في المدينة، (المدينة المنورة: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 1988م)، ص362 والخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2003م) ج4، ص201.

<sup>2</sup> ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط3، 1994م)، ج16، ص310.

<sup>3</sup> علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1983م)، ج1، ص240.

<sup>4</sup> أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، 1952م)، ج1، ص34.

<sup>5</sup> إبراهيم عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، (القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 2005م)، ص268.

<sup>6</sup> فتحي علي يونس وزملاؤه، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م)، ص269.

<sup>7</sup> محمد عمارة، "دراسة تحليلية في كتاب تعليمي"، مجلة اللسان العربي، (الرباط: المكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية، 1987م)، ع28، ص105.

<sup>8</sup> محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، (الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 2005م)، ص9، 10.

النحو له أهمية كبرى؛ إذ تُدرّس القواعد النحوية للطلبة؛ لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها، ولأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة، ولأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها.<sup>1</sup>

وإن الهدف الأساس من تعليم النحو للدارسين هو تكوين الملكة اللسانية لديهم، وذلك من خلال تقويم ألسنتهم من الخطأ واللحن، وضبط الكلام وصحة النطق والكتابة لديهم،<sup>2</sup> وتنمية قدراتهم على فهم المسموع والمقروء وتذوقهما؛ فالخطأ واللحن في اللغة قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً؛ ما قد ينتج عنه العجز عن فهمه، ولا يتأتى لمُتعلّم العربية التمكن من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة والتعبير عمّا يجول في خاطره بلغة سليمة ما لم يتمكن من قواعد النحو.

ثانياً: أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

يُعد المنهج المدرسي بناءً هندسياً له أسس وأركان يتكئ عليها، وهذه الأسس هي نقطة البداية التي من الواجب أن ينطلق منها مصممو مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند تصميمهم للمناهج، وأي خلل في هذه الأسس ينعكس سلباً على المنهج، وهذه الأسس هي:

### 1. الأسس اللغوية:

للغة قيمة جوهرية في حياة الأمم، فهي أساس العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع الواحد، وهي الأداة التي تحمل أفكار هذه الأمم، وتنقل تراثها الثقافي عبر الأزمنة والأمكنة. فاللغة هي الترسنة الثقافية التي تبني الأمة وتحمي كيائها ومجدها، وهي مجموعة من النظم الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية المتكاملة فيما بينها، لتنتج عبارات وجملاً ذات معنى ودلالة بين فئة معينة من البشر.<sup>3</sup>

والأسس اللغوية هي: تلك المادة اللغوية المكونة من الأصوات والمفردات والتراكيب التي تقدّم في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والأسلوب المناسب لعرضها للدارسين، ومدى سهولة أو صعوبة تلك المادة للدارسين.<sup>4</sup>

وتعلم لغة أجنبية يعني أن يكون المتعلم قادراً على استخدام لغة جديدة غير اللغة الأم التي تعلمها في صغره، وعلى الإبداع في استعمالها؛ إذ لا يكفي استخدامها بوصفها استجابة آلية فقط، ويتم ذلك على مستويين، أولهما: استقبال هذه اللغة الهدف وإدخالها، وثانيهما: توظيفها وإنتاجها. ولكي يحقق المتعلم الهدف المنشود من تعلمه اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ينبغي عليه أن يصل إلى المستوى الذي يمكنه من:<sup>5</sup>

أ. ألفة الأصوات العربية، والتمييز بينها، وفهم دلالاتها، وإبقائها حية في ذاكرته.

ب. فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم وتؤثر في استخدامات قواعد اللغة.

ج. استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي، والتمييز بين دلالات الكلمة الواحدة المختلفة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة؛ حيث إنّ لاستخدام الكلمات أسساً وقواعد مختلفة، ومستويات متعددة تتباين من كاتب لآخر، ومتعلم اللغة العربية الجيد هو الذي لديه القدرة لاستقراء هذه الأسس والقواعد، وللتفريق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، (القاهرة: دائرة المعارف، 1978م)، ص 666.

<sup>2</sup> زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1991م)، ص 218.

<sup>3</sup> ناصر عبد الله الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (القاهرة: دار الاعتصام، 1994م)، ص 36.

<sup>4</sup> المرجع السابق، ص 35.

<sup>5</sup> رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقبة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيكو، 2003م)، ص 19، 20.

د. ألفة الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي، فعلى متعلم اللغة العربية أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها، فيستخدمها استخداماً سليماً كاستخدام الناطق بها لها، فتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية لا يعني مجرد حفظ المفردات في شكل قاموس، واستظهار مجموعة من تراكيب اللغة، بل ينبغي على المتعلم أن يكون قادراً على توظيف هذه المفردات والتراكيب النحوية في مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها توظيفاً صحيحاً.

وعند إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وتطويرها لا بُد من توظيف نتائج الدراسات اللغوية التقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء في اكتشاف المستوى اللغوي للطلبة، أو في اكتشاف استراتيجيات تعلم المهارات والتراكيب اللغوية لدى الطلبة، وتحديد في ضوء ذلك طرائق التدريس المناسبة لهم، أو اكتشاف المواطن التي تُشكل عليهم، وتحديد على أساس ذلك محل التركيز لعملية التعليم<sup>1</sup>.

## 2. الأسس التربوية:

عادةً ما تعبر الأسس التربوية عن النظرة التطبيقية في عملية التعلم لما تقدمه المبادئ الأخرى من معلومات مثل المبادئ النفسية والثقافية والاجتماعية. ولا شك أن معرفة مثل هذه الأسس تساعد المختصين في بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتنفيذها، وتستند هذه المبادئ التربوية على ما يقدمه لنا علم النفس التربوي من نظريات التعلم ومبادئه؛ حيث يشكل الأساس التربوي جزءاً أصيلاً من التخطيط لتعليم اللغات الأجنبية عموماً، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خصوصاً؛ إذ إن عدم فهم الاحتياجات التربوية للمتعلمين الجدد للغة الجديدة والمجتمع الجديد غالباً ما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة الأجنبية.

وهذه الأسس التربوية هي تلك المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، وأساليب التقييم<sup>2</sup>. فمن هذه الأسس التربوية ما يتعلق بتنظيم المادة التعليمية كالتتابع والاستمرار والتكامل؛ ومنها ما يدور حول الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية؛ ومنها ما يتصل بوضوح المادة التعليمية ومدى قراءتها؛ ومنها ما يتعلق بمحتوى المادة التعليمية؛ وكذلك ما يدور حول مناسبة المادة التعليمية وإمكانية تدريسها<sup>3</sup>.

ولذا من الواجب أن يشتمل منهج تعليم اللغة العربية على مستويات متعددة من الأنشطة والتدريبات اللغوية والثقافية المتضمنة لجميع المهارات، وأن تعمل هذه الأنشطة والتدريبات على إبراز هذه المهارات اللغوية وتنميتها وتثبيتها، وعرضها بأسلوب تربوي متكامل<sup>4</sup>؛ لكي يتفق المنهج مع مبادئ التدريس الجيد والفعال، ويكون قادراً على تزويد المتعلم بثروة لفظية مناسبة، وعلى زيادة قدرته على التواصل شفويًا وتحريياً، وفضلاً عن ذلك تضمّنه مجموعة من الاختبارات التي تقيس تحصيل الدارس وتكشف مدى تقدمه في التعلم، ومصاحبة المنهج لمجموعة من التسجيلات الصوتية المتنوعة والهادفة، ومصاحبته لكراسة للتطبيقات اللغوية والواجبات الإضافية، مع دليل ومرشد للمعلم<sup>5</sup>.

1 أحمد صالح الصبيحي، تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2013م)، ص161.

2 رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهج، وأساليبه، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيكو، 1989م)، ص 63.

3 النافعة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداد - تحليل - تقويمه، ص 60.

4 المصدر السابق، ص 57.

5 المصدر السابق؛ والصبيحي، تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، ص 167-169.

ومما لا شك فيه أن مراعاة المواصفات الجيدة في تصميم الكتب، واختيار العنوان المناسب للكتاب، وتنظيمه، وإخراجه بشكل جيد ومناسب، لا يقل أهمية عن محتوى مادته، وقد أدرك مؤلفو كتب تعليم اللغات الأجنبية هذا الأمر، وأثبتته العديد من الدراسات التي أجريت على الكتب والمناهج المدرسية؛ إذ ثبت أن الكتاب الجيد في إخراجه يُشوّق الدارسين ويُرغِّمهم في استخدامه والاعتماد عليه، ما يؤدي إلى رواجه، وإقبال الدارس عليه.

### 3. الأسس النَّفسِيَّة:

يؤدي علم النفس دوراً بارزاً في إعداد المناهج وتنفيذها؛ فهو بمثابة القوة الدافعة لكثير من قرارات هذه المناهج. ولذلك تُعد الأسس النفسية أساساً مهماً في أية عملية تعليمية؛ فاختيار الأهداف وتنظيمها، وتحديد الخبرات التعليمية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم التي تناسب المنهج وتسهم في تحقيق الغرض الذي يسعى المنهج إلى الوصول إليه لا يتم إلا بمعرفة الأسس النفسية.

والأسس النفسية في العملية التعليمية، هي: جميع المفاهيم، والحقائق، والركائز، والمبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته، وميوله، وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.<sup>1</sup> فهي تلك المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعليم اللغة وتعلمها.

وحيث إن المتعلم هو المحور الأساس في العملية التعليمية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير أو تعديل سلوكه، فلا بُد من معرفة أن كل مرحلة عمرية لها خصائصها النفسية والعقلية، وأن القدرات العقلية والنفسية تختلف فيما بين المتعلمين أنفسهم. فقد ثبت لدى علماء النفس والتربية بأن هناك علاقة وثيقة بين مراحل نمو الفرد وبين قدرته على تعلم اللغة الأجنبية، كما أنه توجد فروق واضحة بين الطفل والبالغ في تعلم اللغة الأجنبية؛ وأن تقارب أعمار الدارسين لا يعني تشابه قدراتهم العقلية والنفسية، إذا يعني هذا أنه قد نجد فروقاً فردية فيما بين المتعلمين البالغين أنفسهم، وكذلك الحال بين المتعلمين الأطفال أيضاً؛ ولذلك من الخطوات المهمة عند بناء مناهج تعليم اللغة الأجنبية إجراء دراسات ميدانية؛ لمعرفة حاجات الدارسين، وأهدافهم، ودوافعهم من تعلم اللغة الأجنبية.<sup>2</sup>

فمن خلال الدراسة النفسية لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها يمكن تحديد الأهداف العامة لمنهج تعليم اللغة العربية، والأهداف الخاصة لكل وحدة من وحداته؛ واختيار الخبرات اللغوية التعليمية المناسبة لمستوى الدارسين، وتطويرها وتنظيمها لتكون قابلة للتعلم؛ فضلاً عن اختيار استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة للدارسين؛ وتخطيط ألوان النشاط اللغوي والاتصالي، والثقافي التي تتفق مع رغبات الدارسين واحتياجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم؛ وتحديد الوسائل التعليمية التكنولوجية، والمعامل اللغوية، والأجهزة التي يمكن أن تسهم في تحفيز الدارسين وإثارة دوافعهم لبذل الجهد في تعلم اللغة، والتغلب على عوائق تعلمها؛ فضلاً عن إعداد أساليب التقويم المناسبة للدارسين التي في ضوءها يمكن تصحيح مسار عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ وكذلك معرفة الفروق الفردية؛ إذ من خلالها نستطيع مراعاة الفروق الفردية من حيث تنوع الأهداف والخبرات والأنشطة والتدريبات وفنيات التدريس ووسائل التقويم وأساليبه.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Wyse, D., Jones, R., Bradford, H., & Wolpert, M.A. (2013). Teaching English, Language and Literacy. Taylor & Francis. p.29.

<sup>2</sup> Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press. p.179.

<sup>3</sup> الناقعة، ورشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، ص 13.

والمنهج الناجح هو الذي يستفيد من نتائج هذه الدراسات فيثير دافعية المتعلمين ويهيئهم لتحقيق أهدافهم. فكلما كان وراء المتعلم دافع يستحثه وحافز يشده إلى تعلم شيء ما، قاده إلى تحقيق هدفه والوصول إلى مبتغاه؛ حيث إن الدافعية تقوم بتنشيط سلوك المتعلم، فتنتقله من حالة السكون إلى حالة الحركة والنشاط؛ وتوجيه سلوكه إلى وجهة معينة مقصودة.<sup>1</sup> ولا شك أن الكثير من حالات الفشل في التعلم وراءها فقدان الدافعية؛ إذ أثبتت العديد من الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها هذا الشيء، ومنها دراسة بوليتزر (Politzer) التي أثبتت أن فقدان الدافعية لدى بعض الطلبة الأمريكيين في تعلم اللغة الفرنسية والإسبانية كانت وراء عجزهم وضعفهم في تعلم هاتين اللغتين.<sup>2</sup>

ولذلك عند تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغي أن تتضمن المادة المقدمة في المنهج أهدافاً عامة وخاصة واضحة؛ وأن تتناسب مع الخصائص النفسية للدارسين، مُمَيَّزة في ذلك بين ما يُقدم للأطفال وما يُقدم للبالغين؛ وأن تراعي الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين من تعلم اللغة العربية؛ وأن يتتابع تقديم المهارات وفق خطة واضحة تناسب تدرج مراحل نضج الدارسين؛ فضلاً عن أن تُصاغ المادة وتُنظَّم في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات الأجنبية عموماً، واللغة العربية خصوصاً؛ وأن تتجنب المادة إحباط الدارسين، وذلك بتجنب ما يؤدي إلى إحساسهم بصعوبة اللغة العربية.<sup>3</sup>

#### 4. الأسس الاجتماعية والثقافية:

اللغة من وجهة نظر علم الاجتماع هي ظاهرة اجتماعية، وضرورة من ضروريات المجتمع؛ فهي الوسيلة الأساسية التي استخدمها الإنسان منذ القدم في عملية التواصل والتفاهم مع الآخرين، وفي ضوءها استطاع نقل أفكاره وخبراته؛ لتكون أداة بناء في حياته الخاصة وفي مجتمعه. ولكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تحتويه من مبادئ وقيم، وفلسفة المجتمع هذه لها تأثير بالغ في فلسفة المدرسة التربوية ومن ثمَّ مناهجها. وفي ضوء فلسفة المجتمع تعمل المدرسة على تزويد المجتمع بمناهج دراسية لها دور بارز وهام في بناء وتشكيل شخصية أفرادها وتوجيههم وصقل لغاتهم وتمهيدها.

وهناك أسس اجتماعية تؤثر بشكل كبير في المناهج الدراسية، وهذه الأسس الاجتماعية هي: العوامل والقوى الاجتماعية المؤثرة في تخطيط المنهج وتنفيذه، متمثلة في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، إذ إن هذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات.

ومعرفة مثل هذه الأسس الاجتماعية يُعد أمراً ضرورياً عند اتخاذ أي قرار بشأن ما ينبغي إدراجه ووضعه في المنهج الدراسي، فمن خلالها يمكن معرفة إلى أي مدى ينبغي أن ينظر المنهج الدراسي إلى العالم من حوله، وكيف تؤثر التغيرات الاجتماعية في المنهج الدراسي، وإلى أي مدى ينبغي إدماج المتعلم في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها. فالمنهج الدراسي ينبغي أن يُسهم وبشكل كبير في إعداد الدارسين للحاضر والمستقبل بالصورة التي تتفق مع الفلسفة التي يُؤمن بها المجتمع، ويجب عليه أن يكون قادراً على إشباع حاجات الدارسين ورغباتهم، ومساعدتهم على فهم طبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه من حيث نُظمه

<sup>1</sup> أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1971م)، ص 61.

<sup>2</sup> Politzer, R. (1965). Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses, Language Learning. pp. 15-21.

<sup>3</sup> حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة، والمراهقة، (القاهرة: عالم الكتب، ط6، 2005م)، ص 247؛ والناقعة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداد- تحليله- تقويمه، ص 38-39.

ومؤسساته، وكيفية التفاعل فيما بينها بما يحقق تماسك المجتمع وترابطه، أخذاً بعين الاعتبار كل ما يستجد في المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات جديدة، ناقلاً إياها إلى الدارسين في قالب علمي جذاب، متطوراً وقابلاً للتطوير، مرناً يسهل تعديله وتكييفه كلما دعت الحاجة إلى ذلك.<sup>1</sup> وفي ضوء هذه الأسس يمكن تحديد محتوى المنهج، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

ولكل مجتمع سمات خاصة به يمتاز بها من غيره من المجتمعات الأخرى؛ ومن أبرز هذه السمات الخصوصية الثقافية التي يتمتع بها المجتمع والتي ترسم ملامح فكره؛ ما ينعكس على نظمه وأساليبه وتعاملاته. والثقافة مُركب يحتوي على المعرفة والمعتقدات والأخلاق والفنون والتقاليد والقانون والإمكانات والعادات التي يكتسبها الإنسان كفرد من المجتمع،<sup>2</sup> أو هي: طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها المادية، وهي من صنع الإنسان نفسه؛ رغبة في التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله؛ لإشباع حاجاته الجسدية والعقلية والنفسية والسياسية والاقتصادية والفنية، متمثلة في قيم الحياة واتجاهاتها ومعاييرها الحاكمة، وفي طرق التفكير وأنماط الفكر.<sup>3</sup>

والعلاقة بين اللغة والثقافة علاقة أزليّة يصعب معها الفصل بين ثقافة قوم ولغتهم؛ فهي أداة الحضارة الإنسانية وأساسها، والمصدر الأساس لثقافات الأمم، والمرآة العاكسة لقيمها وتراثها. فمن الصعب جداً أن تفهم لغة قوم قبل أن تفهم خصائص ثقافتهم، أو أن تعرف ثقافة مجتمع قبل أن تفهم خصائص لغته؛ ومن هنا أصبح الجانب الثقافي في غاية الأهمية في تعليم اللغات الأجنبية عموماً، واللغة العربية خصوصاً. فمتحدث اللغة الأجنبية يجب أن تكون لديه خلفية ثقافية كافية عن اللغة الهدف؛ حيث إنّ ضحالة الثقافة في اللغة الهدف قد تجعل متعلمها عرضة لسوء الفهم من قبل الآخرين؛ ما قد ينتج عنه استخفاف به أو إهانة له.<sup>4</sup>

واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم الذي أنزله الله تعالى على نبينا محمد -عليه الصلاة والسلام-، ولغة ما نُقل إلينا من أثره -صلى الله عليه وسلم-، ومن أثر أصحابه -رضوان الله عنهم أجمعين-؛ لذا فهي الوعاء الذي يجمع تراثنا وفكرنا الحضاري الإسلامي، فاللغة العربية تستمد قوتها من القرآن الكريم، ومن سنة نبينا محمد -صلى الله عليه وسلم-، وهي مصدر لا غنى عنه للثقافة الإسلامية؛ إذ هي أداة لنشرها، واللسان الناطق بها، والوعاء الجامع للشعوب التي اعتنقت الإسلام.<sup>5</sup> ولهذا تحتل الثقافة الإسلامية العربية مكانة عظيمة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فلا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال محتوى خال من الثقافة الإسلامية العربية. فدراسة الثقافة غالباً ما تساعد الدارسين على اكتساب منظور واعي بشأن الأحداث والقضايا التي عادة ما تواجههم؛ إذ إن هذا يُنمي لديهم القدرة على التحليل والتفكير النقدي.<sup>6</sup> وقد أثبتت العديد من الدراسات أن دارسي اللغة الأجنبية غالباً ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بالقدر الذي يدرسون به مهارات اللغة، وأن نجاح الشخص في القدرة على التعامل والتواصل والاندماج مع أبناء اللغة الهدف لا يتوقف فقط على مقدر

<sup>1</sup> عامر محمد عامر العيسري، أثر التغيرات الاجتماعية والثقافية على المناهج الدراسية، ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الرابع بمسقط، 3-4/5/2004م.

<sup>2</sup> ميكيل تومبسون، وريتشارد إليس، وآرون فيلدافسكي، نظرية الثقافة، ترجمة: علي سيد الصّاوي، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1997م)، ص 9.

<sup>3</sup> منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1982م)، ص 133-134.

<sup>4</sup> هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد الدويش، (الرياض: جامعة الملك سعود، ط1، 1994م)، ص 7.

<sup>5</sup> صالح ذياب هندي، دراسات في الثقافة الإسلامية، عمان: المطابع التعاونية، ط8، 1987م، ص 21.

<sup>6</sup> Joshua, M. K. & Baraka, M. N. Conceptualizing the Place of Technology in Curriculum Formation: A View of the Four Pillars of Curriculum Foundations, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, April 2015, Vol. 4, No. 2. p. 54-71.

المستوى اللغوي الذي يملكه من اللغة الهدف، بل يعتمد أيضاً على الحصيلة الثقافية التي تعلمها من خلال تعلمه للغة الهدف، وخصوصاً الثقافة المحلية السائدة؛ فمن العسير على متعلم أجنبي أن يفهم اللغة العربية فهماً دقيقاً، أو أن يستعملها استعمالاً صحيحاً دون معرفةٍ لما يرتبط بها من مفاهيم ثقافية معينة؛ إذ إن مثل هذه المعرفة تجعله أكثر قدرة على تجاوز كثير من عوائق الاتصال بأهل اللغة، وتحقيق الكفاءة الثقافية.<sup>1</sup>

ومن هنا يتضح أنه لا يمكن تدريس اللغة العربية في استقلال عن محتواها الثقافي، بل لا بد من تعليمها في خط متوازٍ مع الثقافة العربية الإسلامية، وتقديمها بصورة صحيحة ومقبولة متناسبة مع حاجات الدارسين وأغراضهم وورغباتهم، وفي نفس الوقت محترمة لثقافتهم المختلفة؛ ويكون ذلك ببيان العقيدة الإسلامية بمبادئها وتصوراتها الصحيحة، وترسيخها في نفس المسلم، ليكون قادراً على مواجهة الأفكار والمذاهب الهدامة؛ وتصحيح ثقافة المسلم وتجديدها، وإعادة بنائها على أصول الإسلام ومبادئه بعيداً عن الخرافات والأساطير والتقاليد الجاهلية؛ وتوفير مناخ إسلامي متشبع بقيم الإسلام وتعاليمه القيمة في جميع مجالات الحياة؛ فضلاً عن تصحيح الأفكار والمفاهيم الخاطئة التي أشاعها أعداء الإسلام؛ حتى يتمكن المسلم من الموازنة بين الآراء والاتجاهات الفكرية المعاصرة ونقدها؛ فضلاً عن إبراز قيم وثقافة المجتمع المحلي وربط المنهج بها؛ مع احترام ثقافات الدارسين المختلفة. وينبغي أن يتناسب المحتوى الثقافي مع أعمار الدارسين ومستوياتهم التعليمية، مع مراعاة التدرج في تقديمها من القريب المحيط بالمتعلمين إلى البعيد، ومن المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي؛ وذلك لتحقيق تعلم أكثر فعالية، ولجذب انتباه المتعلمين وإثارة دوافعهم لتعلم اللغة والاستمرار في تعلمها.<sup>2</sup>

### ثالثاً: طرق تدريس النحولغير الناطقين بالعربية

الحديث عن أهمية طرق تدريس اللغات الأجنبية يُعد من أهم موضوعات تعليم اللغات الأجنبية؛ لما للطريقة التعليمية الناجعة من دور فعال في تحقيق أهداف عملية التعليم وأغراضها. وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تُعلم بها اللغات الأجنبية، ولا سيّما اللغة العربية، وليس من بين تلك الاستراتيجيات استراتيجية مثلثة تُعلم بها اللغات الأجنبية، ولا العيوب، ولا استراتيجية مرفوضة كلياً ومن هذه الاستراتيجيات:<sup>3</sup>

1. طريقة القواعد والترجمة: وهي من أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية، والهدف منها هو معرفة اللغة وليس التواصل بها؛ إذ إن هدفها الأساس هو تدريس قواعد اللغة من خلال دفع الطالب إلى تعرف قواعد النحو والاشتقاق وحفظها، فتُقدم القاعدة والأمثلة المعززة لها حتى يتمكن الدارس من معرفة القاعدة وتطبيقاتها في جمل ونصوص لغوية جديدة، وتعتمد هذه الطريقة على الترجمة بين اللغتين - الأم والأجنبية -، فتقدمها بلغة المتعلم الأم. ويُؤخذ على هذه الطريقة أنها تجعل الطالب يتعلم ويُفكر

<sup>1</sup> Spackman, C. L. (2009). Culture and Second Language Acquisition. New York: Ohio University Press. P.7.

Schumann, J. H. Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1986. Vol. 7, No. 5. p. 379-392.

<sup>2</sup> الناقعة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده- تحليله- تقويمه، ص 51-52؛ وحسن شحاته، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط3، 2003م)، ص 259-260؛ ورحمت بن عبد الله مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا: محاولة بناء معايير خاصة لانتقاء النصوص، (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، 2001م)، ص 98.

<sup>3</sup> في استراتيجيات طرق التعليم: محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، (القاهرة: دار المعارف، 1980م)، ص 340-350؛ ومحمود إسماعيل صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، (وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م)، ج 2، ص 134-136.

ويتحدث بلغته الأم، لا باللغة الهدف، وأيضاً أنها تهتم بالجانب الاستيعابي أكثر من الجانب الإنتاجي؛ ما يؤثر سلبياً في تنمية قدرة المتعلم على عملية التواصل باللغة الهدف.

- الطريقة المباشرة: وسميت بذلك لأنها تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تُقال فيه، وتبدي حرصاً شديداً على إنشاء رابط قوي بين الألفاظ ودلالاتها، وعلى استعمال أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الدارس جملاً كثيرة باللغة الأجنبية ويحفظها؛ إذ الهدف الرئيس من هذه الطريقة هو حث الطلبة على التفكير والتكلم باللغة الهدف-اللغة العربية هنا-، فترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الأم في التعليم، بعكس طريقة النحو والترجمة. وتولي هذه الطريقة قدراً كبيراً لمهارة التحديث، وتهمل تزويد الطالب بالقواعد والتراكيب النحوية النظرية ومهارتي القراءة والكتابة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تحصر المتعلم بمفردات وتراكيب محددة، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك اهتمامها بالطلاقة على حساب الصحة اللغوية؛ إذ إن المتعلم قد يأتي بعبارات وتراكيب خاطئة ويقبلها المعلم تحقيقاً لمبدأ الطلاقة، فيستمر الطالب عليها ويحفظها.

2. الطريقة السمعية الشفوية: تعتمد هذه الطريقة على تقديم المادة في حوار، فتعرض اللغة الأجنبية على الطلبة مشافهة في بادئ الأمر، ولا تهتم بتعليم المفردات؛ إذ يُكتفى منها بالقدر الذي يساعد الدارس على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة إذا لزم الأمر، وينبغي استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة في هذه الطريقة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تبتعد ابتعاداً كلياً عن شرح القواعد والتراكيب اللغوية، وأيضاً أنها لا تنمي مهارة المتعلم في استخدام اللغة في المواقف الاتصالية التي هي الهدف الأساس من تعلم اللغة الأجنبية.

3. الطريقة الاتصالية: تهدف هذه الطريقة إلى تعلم اللغة الأجنبية عن طريق اتصال حقيقي شامل؛ لغرض تطوير الكفاءة التواصلية المباشرة لدى المتعلم، فلا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها وحدات لغوية ومجموعة من التراكيب والقوالب، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة والتواصل بها في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، فتعتمد هذه الطريقة على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة.

4. الطريقة الانتقائية: ظهرت هذه الطريقة من مبدأ أن نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية وفعاليتها لا يتحقق بطريقة تدريس واحدة فقط، بل بعدة طرق يُنتقى منها ما يناسب المتعلم والموقف التعليمي، فترى هذه الطريقة أن لمعلم اللغة الأجنبية الحرية المطلقة في ابتكار واختيار الطريقة التي تناسب درسه؛ إذ من الممكن انتقاء محاسن كل طريقة من الطرق وتجميعها في طريقة واحدة تناسب الأهداف التي يسعى إليها الدرس، وتراعي حاجات المتعلم، فقد يدمج المعلم أكثر من طريقة واحدة في شرح درسه حسب ما يراه ملائماً في تحقيق الهدف من الدرس. وهذه الطريقة جاءت لتسد العجز والقصور الموجودين في الطرق السابقة وتحقق عملية التكامل في طرق التدريس.

ومن طرق تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية طريقة المناقشة، وتقوم هذه الطريقة على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المعلم وطلّبه في الفصل حول موضوع الدرس، وهذه الطريقة تتضمن اشتراك الطلبة في الدرس اشتراكاً إيجابياً فعّالاً، ويمكن للمعلم في هذه الطريقة أن يقوم أولاً بتحديد الموضوع الذي سوف يناقشه مع الطلبة، ثم يقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع الدرس، ثم يُلقي المعلم هذه الأسئلة على الطلبة ويُنتج إجاباتهم ويبلورها، ومن ثم يربط المعلم في نهاية الدرس بين الإجابات وعناصر الدرس.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 306-307.

ومن الطرق أيضاً، استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب)، ففي هذه الطريقة يقوم المتعلم بالاستماع إلى الدرس في البيت من خلال فيديو مرئي يسجله المعلم ويشرح فيه الدرس المقرر، ويستعين فيه بكل الوسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة؛ لتوضيح الدرس للطلبة وجذبهم إليه، ولاحقاً في الفصل يقوم المتعلم بتطبيق كل ما تعلمه في البيت عملياً أمام معلمه من خلال عدد من الأنشطة والفعاليات المختلفة، فيتحول دور المعلم في هذه الطريقة من ملقن إلى موجه ومساعد ومحفز للمتعلمين.<sup>1</sup>

وطريقة الألعاب اللغوية لها دور بارز في تعليم تراكيب اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة هذا الأثر الجلي لطريقة الألعاب اللغوية. ويقصد بالألعاب اللغوية: مجموعة من الأنشطة اللغوية الهادفة التي يُنظمها المعلم ويقوم بتنفيذها المتعلمين بأسلوب تربوي مشوّق؛ بهدف تنمية بعض جوانب الأداء اللغوي واكتساب بعض مهارات اللغة العربية. وهذه الألعاب اللغوية تتنوع وتتدرج حسب مستويات المتعلمين العلمية والعقلية وحسب أعمارهم الزمنية. ومما يُميز هذه الألعاب اللغوية عن غيرها أنها تسهم في إشراك الحواس الخمس في عملية التعلم. وهناك العديد من هذه الألعاب، كلعبة تكوين الجُمْل وترتيبها، ولعبة اختبار معلوماتك، وماذا تفعل؟، وغيرها من الألعاب اللغوية.<sup>2</sup>

وبعد عرض طرق تدريس النَّحو لغير الناطقين بالعربية يتضح أنَّ لكل طريقة ميزاتٍ وعيوبها، فلا توجد طريقة مثلى لتدريس النَّحو، بل المهم في الطريقة أن تساعد المتعلمين على إدراك أهمية القاعدة النحوية وقيمتها الحقيقية، وعلى توظيفها في تواصلهم الشفوي والكتابي؛ والمعلم الناجح هو مَنْ يستطيع أن يختار الطريقة المناسبة لدرسه؛ إذ بمقدوره دمج أكثر من طريقة لو كان الدرس يحتاج لذلك.

واختيار طريقة التدريس تقررته معايير عديدة تتغير بتغير الظروف، فينبغي مراعاة ملاءمة طريقة التدريس ومناسبتها لكل من: الأهداف المقصودة، والمحتوى الدراسي، ومستويات نمو المتعلمين وحاجاتهم؛ إذ لا يمكن اختيار طريقة التدريس بشكل عشوائي دون معرفة الأهداف المراد تحقيقها، والمحتوى المراد تدريسه، ومستويات المتعلمين المراد تدريسهم وحاجاتهم، فينبغي لطريقة التدريس أن تُلبي حاجات المتعلمين، وأن تعينهم على تحقيق المستوى المطلوب من الكفاءة النحوية، وأن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن تستثير دوافعهم للتعلم والمشاركة الفاعلة؛ فكلما كانت الطريقة التدريسية جيدة ومناسبة لكل من المتعلم والمنهج التعليمي، كانت أكثر فعالية لتحقيق الأهداف التربوية، وأكثر قدرة على جذب انتباه الدارسين وتحفيزهم للتعلم؛<sup>3</sup> ولذلك لا بد من التنوع في اختيار طرق التدريس؛ حيث إن التنوع فيما يُسهم في التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، فيعطي الفرصة لكل متعلم أن يتعلم حسب قدراته العقلية.

<sup>1</sup> علي عبد الواحد، استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2015م، (موقع إلكتروني): <http://www.neweduc.com/> وانظر:

Jeremy F. (2007). The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System. PhD research at the School of The Ohio State University.p1.

Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. (1968). Approaches and methods in language teaching: A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>2</sup> قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (الأردن: كلية العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011م)، ص 23-34؛ وناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، (الرياض: دار المريخ للنشر، ط 1، 1983م)، ص 12-13.

<sup>3</sup> مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها - عناصرها - أسسها وعملياتها - الأساسيات - مشكلات المناهج - تطوير وتحديث، (عمان: دار الثقافة، ط 1، 2006م)، ص 173؛ وكمال عبد الحميد زيتون، التدريس: نماذجه، ومهاراته، ص 311.

رابعاً: اتجاهات تنظيم الموضوعات النحوية في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

تُعد عملية تنظيم محتوى المنهج إحدى القضايا الهامة في عملية تصميم المنهج وبنائه؛ كونها لا تقل في أهميتها من حيث التأثير في فاعلية عملية التعليم والتعلم عن المحتوى ذاته، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فمثلاً ينبغي أن يتدرج محتوى النحو من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي، وأن يركز على المفاهيم النحوية الأساسية التي تعتبر متطلباً سابقاً للمفاهيم الجديدة، ومن المهم جداً ارتباط القواعد النحوية بالبيئة وبالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم؛ لما لذلك من دور في تعزيز وظيفية النحو واستعماله في الحياة اليومية،<sup>1</sup> وهناك اتجاهان لتنظيم وترتيب الموضوعات النحوية، وهما:<sup>2</sup>

● **الأول: التنظيم المنطقي:** ويقصد به تقديم الموضوعات مرتبة في ضوء المادة ذاتها؛ كما جاءت في كتب التراث، إذ يرتبط هذا التنظيم بالمادة التعليمية ارتباطاً وثيقاً بغض النظر عن الدارسين، فتبدأ الموضوعات النحوية من الأسهل والأقل تعقيداً إلى الأصعب والأكثر تعقيداً، ومن البسيط إلى المركب، وهكذا... ويُعد هذا التنظيم أكثر ملاءمة في الغالب للمستويات المتقدمة من تعلم اللغة.

● **الثاني: التنظيم السيكولوجي:** ويقصد به عرض الموضوعات النحوية وتنظيمها بناءً على حاجات الدارسين وخصائصهم، وليس في ضوء الترتيب المنطقي، فُراعى هنا في الموضوعات النحوية رغبات الدارسين وميولهم واهتماماتهم، فيكون التنظيم هنا حسب احتياجات الدارسين اللغوية والمواقف الاتصالية التي يتعرضون لها، وفي الغالب يكون هذا التنظيم أكثر ملاءمة للمستويات الأولى من تعلم اللغة.

#### خامساً: الفصائل اللغوية

أدرك علماء اللغة صلات القرابة اللغوية وأوجه الشبه والاختلاف بين اللغات الإنسانية في مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية؛ ما جعلهم يقومون بتصنيف هذه اللغات إلى أسر لغوية تؤلّف بينها غالباً روابط جغرافية وتاريخية واجتماعية؛ فصنّفوا اللغات الإنسانية إلى فصيلتين لغويتين أساسيتين، هما: (فصيلة اللغات الهندو-أوروبية، وفصيلة اللغات السامية-الحمية)، وبعد ذلك أضاف ماكس مولر Moller فصيلة لغوية ثالثة، وسَمّاها بالفصيلة الطورانية وأدخل تحتها اللغات التي لا تدخل ضمن الفصيلتين الأساسيتين السابقتين.<sup>3</sup>

وأكثر هذه الفصائل اللغوية انتشاراً في العالم فصيلة اللغات الهندو-أوروبية؛ حيث تمتد من الهند إلى أوروبا، وتتفرع إلى عدة طوائف، من أهمها: اللغات الآرية بفرعها الهندي والإيراني، واللغات اليونانية القديمة والحديثة، واللغات الرومانية بفرعها اللاتينية التي تشعبت منها الفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والبرتغالية، واللغة الرومانية؛ واللغات الجرمانية بشعبتيها الجرمانية الغربية، والجرمانية الشمالية، والتي تفرعت منهما الإنجليزية، والألمانية، والهولندية والدانماركية والسويدية، والنرويجية؛ فضلاً عن اللغات السلافية كالتشيكية، والبلغارية الحديثة، والروسية؛ واللغات الألبانية.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ألفت محمد الجوجو، "فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل"، مجلة جامعة الأزهر، (غزة: سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1، 2011م)، ص 1392.

<sup>2</sup> نصر الدين إدريس جوهري، محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير اختياره وتنظيمه، 2013م، (موقع إلكتروني): <http://lisanarabi.net/>

<sup>3</sup> صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، (بيروت: دار العلم للملايين، ط 16، 2004م)، ص 41، 42.

<sup>4</sup> المصدر السابق، ص 42، 43.

أما فصيلة اللغات السامية (العربية) والتي تنتسب إلى سام بن نوح عليه السلام فهي أقل انتشاراً من نظيرتها فصيلة اللغات الهندية الأوروبية؛ حيث تضم لغات الشعوب التي تسكن شبه الجزيرة العربية، واليمن، والحبشة، وبلاد الشام، والعراق، وأول من أطلق مصطلح اللغات السامية على هذه العائلة هو المستشرق الألماني شلوتسر Schlozer وذلك في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي، أخذاً هذه التسمية من جدول تقسيم الشعوب الموجود في التوراة.<sup>1</sup> وتنقسم اللغات السامية (العربية) عموماً إلى مجموعتين رئيسيتين، هما: اللغات السامية الشرقية، واللغات السامية الغربية، فأما السامية الشرقية، فهي اللغات الأكادية والتي تتكون من لغتين هما البابلية والآشورية؛ بينما السامية الغربية فتتفرع إلى مجموعتين، وهما اللغات السامية الشمالية، واللغات السامية الجنوبية؛ أما اللغات السامية الغربية الشمالية فتضم اللغتين الكنعانية والآرامية بفروعهما كالفينيقية والعبرية والسريانية؛ بينما اللغات السامية الغربية الجنوبية فتضم فرعين، هما: اللغة العربية، واللغة الحبشية؛ وتنقسم اللغة العربية إلى قسمين هما: العربية الجنوبية المعروفة باللغة الحميرية، والعربية الشمالية المعروفة باللغة العربية الفصحى التي نزل بها القرآن الكريم؛ وأما مجموعة اللغات الحامية هي المصرية القديمة والقبطية، واللغة البربرية، واللغات الكوشية كالصومالية واللغة التشادية ومنها لغة الهوسا؛ وأما فصيلة اللغات الطورانية فتضم اللغات التي لم تدخل في الأستين السابقتين كاللغة التركية، والمغولية، والمنشورية.<sup>2</sup>

وهناك تقسيم آخر للغات الإنسانية لا يستند على التقسيم السابق المعتمد على صلات القرابة اللغوية، وإنما يعتمد على قوانين التطور والارتقاء المتعلقة بقواعد الصرف والتنظيم، فيرى أن اللغة نشأت عازلة في بدايتها، ثم تطورت فأصبحت إحصائية، ثم ارتقت إلى التحليلية؛ فتصنف اللغات فيه إلى ثلاث فصائل، وهي: اللغات التحليلية، واللغات الإحصائية، واللغات العازلة؛ فاللغات العازلة هي غير المتصرفية التي لا تتغير بنية الكلمات فيها، ولا تلتصق بها حروف زائدة، وليس بين أجزاء تراكيبها روابط وصلات، كاللغة الصينية؛ وأما اللغات الإحصائية فتمتاز بالسوابق واللواحق التي تربط الأصل فتغير معناه وعلاقته بما عداه من أجزاء التركيب، كاللغات اليابانية والتركية؛ بينما اللغات التحليلية فهي المتصرفية التي تتغير أبنيتها بتغير معانيها، وتحلل أجزائها المترابطة فيما بينها بروابط تدل على علاقاتها، كاللغات السامية (العربية) وبعض اللغات الهندو-أوروبية.<sup>3</sup>

وتشترك معظم هذه اللغات الإنسانية في مجموعة من الخصائص، مثل خاصية ترتيب الكلمات داخل الجملة، فجميع اللغات الإنسانية تتفق في أن نظام ترتيب الكلمات داخل الجملة لا يأخذ شكلاً اعتباطياً، بل ترتب الكلمات داخل الجملة وفق نظام معين. وهناك أنماط لغوية تشترك فيها معظم اللغات، فضلاً عن تميز بعض اللغات بأنماط لغوية أخرى؛ ومن أهم هذه الأنماط اللغوية التي تشترك فيها معظم اللغات الإنسانية، النمط الذي يأتي فيه الفاعل (المبتدأ) أولاً ثم الفعل ثم المفعول به (SVO)، فضلاً عن النمط الذي يتأخر فيه الفعل عن الفاعل والمفعول به (SOV).<sup>4</sup> فالجملة العربية على سبيل المثال مرنة في نظامها

<sup>1</sup> رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط6، 1999م)، ص25؛ وكارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، (الرياض: جامعة الرياض، 1977م)، ص11؛ واسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، (القاهرة: مطبعة الاعتماد، ط1، 1929م)، ص2.

<sup>2</sup> للاستزادة عن الفصائل اللغوية، انظر: صبيحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص43، 44؛ ومحمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة: مفهومه - موضوعاته - قضاياها، (الرياض: دار ابن خزيمة، ط1، 2005م)، ص71، 72؛ وكارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، ص12، 13؛ ورمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص25-35.

<sup>3</sup> صبيحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص45، 46.

<sup>4</sup> Laka, K. Erdocia, "Linearization Preferences Given "Free Word Order" Subject Preferences Given Ergativity: A Look At Basque," Of grammar, words, and verses, In honor of Carlos Piera, Ch 6, pp.115- 140,2012.

النحوي؛ حيث يأخذ ترتيب الكلمات فيها أكثر من شكل، وذلك حسب أهمية الفاعل أو الفعل في السياق، فقد يأتي الفعل أولاً ثم الفاعل ثم المفعول به (VSO) وهو أكثرها شيوعاً في اللغة العربية وأقلها مجيئاً في اللغات الإنسانية الأخرى، وقد يتقدم الفاعل على الفعل والمفعول به (SVO) كما هو في أكثر لغات العالم، وقد يتأخر الفعل والفاعل فيتقدم المفعول به (OVS) وهو أقلها مجيئاً في اللغة العربية.

وإذا كانت اللغات الإنسانية ذات الأسر المختلفة تشترك وتتشابه في مجموعة من الخصائص اللغوية، فمن الأخرى أن تكون اللغات الإنسانية المنحدرة من أسرة واحدة أكثر تشابهاً وتقارباً فيما بينها فيما يتعلق بخصائصها اللغوية. فلو نظرنا إلى اللغات السامية المنحدرة منها اللغة العربية لوجدنا أنها تتفق فيما بينها في مجموعة من الخصائص الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية، فمن الخصائص النحوية مثلاً التشابه في صوغ الجمل وتركيبها واشتمال جميع لغاتها على تركيب الجملة الاسمية التي يتقدم فيها الفاعل على الفعل متفقة في ذلك مع اللغات الهندية أوروبية؛ وأيضاً زمن الفعل في لغاتها ينقسم إلى ماضٍ، ومستمر؛ بخلاف اللغات الهندية أوروبية التي تشتمل على هذين الزمنين مع أزمنة أخرى؛ فضلاً عن أن الاسم فيها ينقسم إلى مذكر ومؤنث من حيث الجنس، وتُدخل ما ليس بمذكر أو مؤنث حقيقي في أحدهما مجازاً؛ بينما هناك جنس ثالث (محايد) في اللغات الهندية أوروبية؛ وينقسم الاسم في لغاتها من حيث العدد إلى مفرد ومثنى وجمع، بينما اللغات الهندية أوروبية لا تعرف المثنى.<sup>1</sup>

#### سادساً: نظرية القواعد الكلية (Universal Grammars)

يرى تشومسكي أن الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء نقية، بل يولد مزوداً بجهاز فطري عقلي ومعرفة لغوية للقواعد العامة التي تقوم على أساسها جميع لغات العالم، فلا يكتسب الطفل اللغة عن طريق السماع والمحاكاة فحسب، بل يسعى لوضع ما يسمعه من ألفاظ اللغة التي يعيش بين أهلها في القوالب العامة المشتركة بين اللغات، ما يجعله قادراً على تعلم أي لغة من لغات العالم.<sup>2</sup> وهذه المجموعة من القواعد والمبادئ والقوانين العامة، التي تشترك فيها معظم اللغات الإنسانية، ولا تختص بها لغة معينة، هي ما أسماها تشومسكي بالقواعد الكلية (Universal Grammars).<sup>3</sup>

وفي ضوء نظرية القواعد الكلية يمكن القول بوجود نوعين من القواعد اللغوية، قواعد أساسية تشترك فيها جميع اللغات الإنسانية وتلتزم بها، وقواعد ثانوية خاصة تنفرد بها كل لغة عن الأخرى؛ فضلاً عن أن جميع البشر يشتركون في جزء من معرفتهم اللغوية بصرف النظر عن لغتهم الأم، والقواعد العامة هي هذه السمة المشتركة.<sup>4</sup> وهذه القواعد الكلية هي شمولية عالمية موجودة في عقل الإنسان، ويظهر دورها في جميع اللغات في أنها تقوم بتنظيم تركيب الجمل التي ينتجها المتكلم وضبطها؛ إذ يختار المتكلم من هذه القواعد والقوانين اللغوية الكلية ما يتصل بلغته، وكلما اكتسب الإنسان ما يملئ هذه القواعد

D. Kemmerer, "The Cross-Linguistic Prevalence of SOV and SVO Word Orders Reflects the Sequential and Hierarchical Representation of Action in Broca's Area," *Language and Linguistics Compass*, vol 6, pp.50–66, January 2012.

<sup>1</sup> انظر: محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة: مفهومه - موضوعاته- قضاياها، ص 85؛ وكارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، ص 15.

<sup>2</sup> انظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، (الكويت: عالم المعرفة، 1978م)، ص 96.

<sup>3</sup>Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. P.3.

<sup>4</sup> انظر: الصفيصافي أحمد المرسي القطوري، علم اللغة التقابلي وتطبيقاته على اللغات الشرقية، (القاهرة: دار الأفق العربية، 2001م)، ص 167.

'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Katamba, F. (1996). *Contemporary Linguistics. An Introduction*. London: Longman.: p.734.

Pesetsky, D. (1999). Linguistic universals and Universal Grammar. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. P.476.

العمومية، ازداد النمو الداخلي التنظيمي لهذه القواعد في ذهنه، فتطور القدرة لديه على توليد الجمل وبناءها وفقاً لقواعد لغته.<sup>1</sup>

#### ■ معايير تدريس النحو عند رشدي طعيمة

يُعد رشدي طعيمة أحد العلماء البارزين الذين لهم جهود بارزة في خدمة اللغة العربية تعليمًا وتأليماً، وقد ذاع صيته في ميدان تعليم العربية لأبنائها ولغير أبنائها، فاهتم في مؤلفاته بتدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها لمعلميها، وضمّن في ثنايا بعض مؤلفاته مجموعة من المعايير المهمة والأساسية لاختيار التراكيب النحوية وتدريبها لمعلمي اللغة العربية من غير أبنائها، ولأهمية هذه المعايير اعتمد عليها الكثير من المهتمين بميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية؛ وقد وقع اختيار الباحث على تلك المعايير لما سبق ذكره. فأما معايير اختيار التراكيب النحوية التي ركز عليها رشدي طعيمة، فهي:<sup>2</sup>

- اختيار التراكيب اللغوية البسيطة التي تتفق مع مستوى أعمار الدارسين.
- تناسب عدد المفردات في التراكيب مع مستوى الدارسين.
- ملاءمة الموضوعات النحوية لمستوى وطبيعة الدارسين.
- استخدام التراكيب الأكثر شيوعاً في الاستخدام اللغوي المعاصر.
- استخدام اللغة العربية الفصحى في التراكيب النحوية.

وأما معايير تدريسها عنده لمعلمي العربية من غير أبنائها، فهي:<sup>3</sup>

- عرض التراكيب النحوية باستقراءها من سياقات طبيعية مألوفة ودون تكلف.
- التدرج في تقديم الموضوعات النحوية حسب درجة شيوعها، والاقتصار على تدريس بعض الموضوعات البسيطة ذات الاستخدام الوظيفي الشائع في المستوى المبتدئ، مثل أدوات الاستفهام وأسماء الإشارة وحروف الجر وأدوات النفي.
- معالجة التراكيب اللغوية بطريقة وظيفية متدرجة، حيث يبدأ الكتاب بتقديم الجملة البسيطة، ثم ينتقل إلى المركبة، فالمعقدة بشكل سلس متدرج.

<sup>1</sup> انظر: خليل أحمد عميرة، في نحو اللغة وتراكيبها: منهج وتطبيق، (جدة: عالم المعرفة، ط1، 1984م)، ص56؛ ومازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، (دمشق: دار طلاس، 1992م)، ص27.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1986م)، ج1، ص638-661؛ ورشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، (القاهرة: دار الفكر، 1998م)، ص125، 126؛ ورشدي أحمد طعيمة، وأحمد جمعة محمد، المهارات اللغوية ومستوياتها، (مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى، 2004م)، ص104؛ ومحمود كامل الناقية، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه، (مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1983م)، ص283؛ ورشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقية، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيكو، 2003م)، ص243-246.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1986م)، ج1، ص638-661؛ ورشدي أحمد طعيمة، وأحمد جمعة محمد، المهارات اللغوية ومستوياتها، (مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى، 2004م)، ص104؛ ورشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، (القاهرة: دار الفكر، 1998م)، ص125، 126؛ ومحمود كامل الناقية، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه، (مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1983م)، ص283؛ ورشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقية، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيكو، 2003م)، ص243-246.

- التدرج في عرض مفردات التراكيب النحوية من المحسوس إلى المجرد.
  - تأجيل عرض المصطلحات النحوية إلى أواخر المستوى المبتدئ بالنسبة للطلبة الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى، بينما الطلبة الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى فيمكن تقديم المصطلحات النحوية بعد فترة بسيطة من بدء المستوى المبتدئ.
  - تعريف المتعلم بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى، فيُعلم الدارس معنى الجملة أولاً، ثم يُعرِّبها ثانياً. (مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية أولاً قبل مناقشة دلالتها النحوية).
  - عدم استخدام لغة وسيطة أثناء تدريس التراكيب النحوية.
  - توظيف التراكيب النحوية في مواقف مختلفة.
  - استخدام الأنشطة والألعاب اللغوية في تدريس التراكيب النحوية.
  - تدريس التراكيب النحوية عن طريق تكرارها في عدد من التدريبات النمطية مع شرحها، وتوضيح القاعدة النحوية التي تحكمها.
  - الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.
  - استخدام الطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة، والقياسية للمستويين المتوسط والمتقدم.
  - تقديم التراكيب النحوية المتشابهة في وحدات متتابعة.
  - إثارة التركيب النحوي الجديد وإظهار الحاجة إليه في عملية الاتصال.
  - تقديم موجز للتراكيب النحوية المقصودة في الدرس بعد نهايته (مراجعة قصيرة).
  - التكرار الجماعي والفردى لجمال التراكيب النحوية.
  - استنتاج قاعدة التركيب النحوي وصياغتها.
  - تشجيع الطلبة على ممارسة التركيب النحوي الجديد في مواقف حوارية ومحادثات والتدريب عليه.
  - ممارسة بعض التعبيرات الحرة الشفوية والكتابية التي تثبت التركيب النحوي واستخداماته الوظيفية.
- معايير تدريس النحو عند المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL):

تأسس هذا المجلس في سنة 1967م تحت رعاية الحكومة الفيدرالية التي تبنت دعمه مالياً لغرض الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، حيث قام فريق من المتخصصين والعاملين في مجال تعليم اللغات في هذا المجلس بوضع معايير قياسية قومية في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

وقد كان واضعوا هذه المعايير حياديين؛ إذ أشاروا إلى أن هذه المعايير ليست مطلقة وإنما تتطلب حين استخدامها وتطبيقها الرجوع إلى المعايير المحلية والخاصة بالدول الناطقة باللغة المراد تقويمها وتدريبها<sup>1</sup>. وقد قسم المجلس مستويات المتعلمين إلى خمسة مستويات رئيسية، وهي، المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ؛ ويتفرع كل مستوى من المستويات الثلاثة الأولى (المتقدم، المتوسط، المبتدئ) إلى ثلاثة مستويات فرعية، وهي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

وقد دعا الباحث إلى اختيار هذه المعايير عالمية هذا المجلس واهتمامه بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، فضلاً عن الحيادية التي اتصف بها واضعوا تلك المعايير عند وضعهم لها، واعتمادهم على معايير تعليم اللغات الأجنبية المختلفة، كاللغة الصينية،

<sup>1</sup> عاصم شحادة علي، ومحمود عبد الفتاح إبراهيم، "معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية"، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، (ماليزيا: جامعة المدينة العالمية، المجلد 1، العدد 1، 2017م)، ص 97.

والفرنسية، والألمانية والإيطالية وغيرها من اللغات الأجنبية، إضافة إلى التسلسل الهرمي الواضح في تحديد المعايير. وفيما يلي المعايير المتعلقة بتدريس النحو التي اعتمدها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:<sup>1</sup>

1. هل المفردات وظيفية، مواضعية، أصيلة، وعملية؟
2. هل عدد المفردات يمكن التحكم فيها؟
3. هل يتم تقديم القواعد بطريقة منطقية؟
4. هل هناك ممارسة شفوية ومكتوبة كافية للمفاهيم النحوية التي تؤدي من الاستخدام المجرد المقيد إلى المبني على المعنى إلى الاستعمال التواصل للفعال للغة؟
5. هل قُدمت قواعد واضحة وسهلة الفهم؟
6. هل هناك عرض متدرج للمفاهيم بحيث يوضح بناء المفردات والمفاهيم النحوية؟

■ **معايير تدريس النحو في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR):**

وضع المجلس الأوروبي هذا الإطار بين عامي 1989 و1996م؛ ليكون مرجعاً في تعليم اللغات وتعلمها بدول الاتحاد الأوروبي. ويهدف هذا الإطار إلى توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا؛ حيث يُقدم الأدوات التي تساعد مؤلفي الكتب التعليمية والقائمين بالتدريس ومعدي الاختبارات، فضلاً عن تقديمه لمعايير لتقييم مهارات المتعلمين اللغوية مما يساهم في إعداد الكتب اللغوية التعليمية. وقد صُنّف مستوى متعلم اللغة الأجنبية في هذا الإطار إلى ثلاثة مستويات رئيسية، وهي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم؛ وكل مستوى من هذه المستويات يتفرع إلى فرعين، ليُصبح المجموع ستة مستويات. وقد دفع الباحث لاختيار هذا الإطار المرجعي مجموعة من العوامل منها عالمية هذا الإطار؛ حيث اشترك في إعداده مجموعة من الدول الأوروبية، وكونه دستوراً لتعليم اللغات وتصميم مناهجها في أوروبا وفي كثير من دول العالم بما فيها مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، فضلاً عن اشتماله على سُلّم للكفاءة الذي يساعد على توحيد معايير التقييم في المؤسسات المختلفة مما يفيد في الجوانب النفسية والاقتصادية للدارسين والمؤسسات التعليمية والمهنية التي يعمل فيها متعلمو اللغات، وكذلك تنوع معاييرهِ وتطرقه إلى جوانب لم يتطرق إليها غيره.<sup>2</sup>

وقد أورد الإطار مجموعة من المعايير التي تهتم بتدريس النحو، وهي:<sup>3</sup>

1. ما هو أساس اختيار وتدرج العناصر والتصنيفات والتراكيب والعمليات والعلاقات النحوية؟
2. كيف يتم توصيل معانيها للمتعلمين؟

<sup>1</sup> الموقع الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية:

<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

شوهده بتاريخ 25-08-2018م.

والموقع الإلكتروني: <http://www.classzone.com/enesp/profdev/pdf/evalchrt.pdf>

شوهده بتاريخ 25-08-2018م.

<sup>2</sup> عاصم شحادة علي، ومحمود عبد الفتاح إبراهيم، معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: ص98؛ وإسلام يسري علي، مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الأول، السنة السابعة، 2016م، ص206.

<sup>3</sup> مجلس أوروبا، ومجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرون، (ميونخ: المركز الثقافي الألماني، 2001م)، ص165.

3. ما الدور الذي يلعبه النحو المقارن بالنسبة لتعلم وتعليم اللغات؟  
 4. ما مدى أهمية نطاق القدرة التعبيرية والطلاقة والاستخدام السليم فيما يتعلق بتركيب الجملة؟  
 5. ما درجة الوعي التي يفترض أن تكون لدى المتعلمين فيما يتعلق بالقواعد النحوية المتعلقة باللغة الأم، واللغة المستهدفة، والفرق بين اللغتين؟

ويرى الإطار المرجعي الأوروبي أن المتعلمين يستطيعون تطوير كفاءتهم النحوية بالطرق الآتية:

- أ. "بطريقة استقرائية من خلال الاتصال المباشر بمادة نحوية جديدة يجدها المتعلمون في النصوص الأصلية.  
 ب. بطريقة استقرائية من خلال دمج الجديد من العناصر والتصنيفات والأقسام والتراكيب والقواعد النحوية ... إلخ في نصوص أعدت خصيصاً لتوضيح الشكل والوظيفة والمعنى الخاص بها.  
 ج. كما هو في (ب) ويعقبها شروح وتدرجات خاصة بالشكل.  
 د. عن طريق تقديم المعايير الشكلية والجداول الخاصة بالقوالب الشكلية... إلخ يعقبها شروح في لغة اصطلاحية مناسبة (لغة تستخدم في وصف اللغات الأخرى) في اللغة الأجنبية أو اللغة الأم والتدرجات المنصبة على الشكل.  
 هـ. عن طريق الاستنباط وعند اللزوم الصياغة الجديدة لفرضيات المتعلم ... إلخ".<sup>1</sup>
- معايير تجديدية مقترحة:

في ضوء ما ذكرناه من معايير لتدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية نجد أن ثمة معايير لا بد من إضافتها للمعايير السابقة؛ ففي عملية اكتساب اللغة الأجنبية، عندما يكون هناك اختلاف واضح بين عناصر وتراكيب اللغتين (اللغة الأجنبية ولغة المتعلم الأولى)، في الغالب يكون اكتساب هذه العناصر والتراكيب أكثر تعقيداً وصعوبةً، في حين أنه عند تشابه العناصر والتراكيب بين اللغتين، تكون عملية اكتسابها أكثر سهولة؛<sup>2</sup> إذ إن المتعلم يحاول الاستفادة من لغته الأم والنقل منها من أجل جعل عملية اكتساب هذه العناصر والتراكيب أكثر سهولة ويسراً؛<sup>3</sup> ولهذا نقترح أن يكون معيار التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف من معايير تعليم النحو العربي؛ حيث تساعد أوجه التشابه عادة في تعلم الطلبة لقواعد النحو بسهولة، وكان ثمة دراسات في مجال تحليل الأخطاء والدراسات التقابلية، والتي تتناول أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين لغتين تنتميان إلى أسرتين مختلفتين، وكان من نتائج هذه الدراسات أن أوجه التشابه تساعد الطلبة على اكتساب اللغة الهدف أو الأجنبية بسهولة ويسر، وأن أوجه الاختلاف أحياناً تكون عائقاً في اكتساب قواعد النحو بسبب اختلاف القواعد بين اللغة الأم واللغة الهدف. فمن هذه الدراسات، دراسة البنيان التي توصلت إلى أن متعلمي اللغة الإنجليزية من الطلبة العرب يواجهون صعوبة في اكتساب (ال التعريف، وأزمنة الأفعال)، ما يجعلهم لا يتقنون استعمالها في حديثهم وكتابتهم؛ معللة ذلك باختلاف نظامي (ال التعريف، وأزمنة الفعل) بين العربية والإنجليزية؛<sup>4</sup> وكذلك دراسة جاسم والعتيبي التي ترى صعوبة اكتساب (الاسم الموصول) من قبل متعلمي اللغة العربية من الطلبة الإندونيسيين؛ وذلك لأن النظام النحوي للاسم الموصول للغتين العربية والإندونيسية مختلفان تماماً، حيث إن اللغة الإندونيسية لا تميز بين المذكر والمؤنث، وبين المفرد والمثنى والجمع، وجملة الصلة

<sup>1</sup> انظر: مجلس أوروبا، ومجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم، ص 165، 166.

<sup>2</sup> Lado, R. (1957). Linguistic across Culture Annrbor. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<sup>3</sup> Gass, S. & Selinker, L. eds. (1984). Language transfer in language learning. Rowley, MA: Newbury House.

<sup>4</sup> Al-Bauinain, H. (2007). Researching Types and Causes of Errors in Arabic Speakers' Writings. In Madraj, S., Jindli, A. and Salami, A. (Eds). Research in ELT Context, pp, 195-224.

فيها لا تحتوي على ضمير عائد على الاسم الموصول كما في العربية:<sup>1</sup> وثمة دراسة أخرى لجاسم يرى فيها أن الدارس الماليزي يواجه صعوبة كبيرة في اكتساب (العدد) في اللغة العربية؛ وذلك لاختلاف النظام النحوي (للعدد) في اللغة العربية عنه في اللغة الماليزية؛ حيث تستعمل العربية اللواحق للتعبير عن العدد مع اختلاف الحالات الإعرابية، بينما اللغة الماليزية لا يوجد فيها ذلك، وكذلك تنوع تقسيم الجمع في اللغة العربية، بخلاف الماليزية التي لا تفرق في النوع.<sup>2</sup>

ونظرية القواعد الكلية (UG) تُعد مرجعاً مفيداً في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها عموماً،<sup>3</sup> واللغة العربية خصوصاً، ومعياراً مهماً في تدريس النحو العربي؛ إذ في ضوءها يمكن ملاحظة القواعد والتراكيب النحوية المشتركة بين اللغات، والتدرج في تقديمها للدارسين قبل نظيراتها من التراكيب الخاصة بكل لغة على حده؛ حيث إنه غالباً ما تكون هذه القواعد والتراكيب المشتركة أكثر سهولة للاكتساب من قبل المتعلم مقارنة بالتراكيب الأخرى غير الموجودة في لغته الأولى، ما يجعل تقديمها للدارس يسهم بشكل كبير في تيسير عملية تعليم النحو العربي وتعلمه.

فعند النظر مثلاً لمرونة ترتيب الكلمات في النظام النحوي في الجملة العربية، يتضح أن أكثر الأنماط اللغوية شيوعاً في الجملة العربية النمط الذي يأتي فيه الفعل أولاً ثم الفاعل ثم المفعول به (VSO)، يليه النمط الذي يتقدم فيه الفاعل على الفعل والمفعول به (SVO)، لكن النمط الأول (VSO) نادراً ما يأتي في اللغات الإنسانية الأخرى، بينما النمط التالي (SVO) أكثر شيوعاً في معظم لغات العالم الأخرى. في ضوء نظرية القواعد الكلية ينبغي تقديم نمط الجملة الاسمية (SVO) لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية قبل أنماط اللغة العربية الأخرى؛ حيث إن معظم الدارسين في الغالب لديهم خلفية لغوية مسبقة عن هذا النمط اكتسبوها من لغاتهم الأم؛ ما يجعلهم قادرين على الاستفادة من عملية النقل الإيجابي من اللغة الأم (Positive Transfer) في تعلم هذا النمط وغيره من التراكيب النحوية المشتركة بين اللغات بكل يسر وسهولة.

في ضوء ما ذكرناه عن معايير تعليم النحو لغير الناطقين بالعربية، ولا سيما ما ذكره رشدي طعيمة، وما ذكرته الأدبيات الغربية، وجدنا أن ثمة اقتراحات يمكن جعلها معايير جديدة في تعليم النحو، في ضوء العولمة وثورة المعلومات وتقنية التعليم، وثورة المعرفة، ولذلك كانت هذه الدراسة بداية ومنطلقاً للبدء في اقتراح معايير جديدة في تعليم النحو لغير الناطقين بها في المستويات اللغوية المختلفة، وفي مستويات الطلبة غير الناطقين باللغة العربية.

خاتمة:

توصلت الدراسة إلى بعض النتائج المهمة، وهي كما يأتي:

1. إن معايير تعليم النحو العربي تسير وفق اتجاهات عدة، منها اتجاه أوروبي، واتجاه أميركي، واتجاه عربي إسلامي؛ إذ إن هذه الاتجاهات الثلاثة لم تتطرق إلى معيار القواعد العالمية التي قال بها تشومسكي.

<sup>1</sup> جاسم علي جاسم، وعبد الله محمد العتيبي، (دراسة تقابلية بين اللغة العربية والإندونيسية في الاسم الموصول)، بحث محكم نشر في كتاب المؤتمر الدولي للغة العربية، تفعيل اللغة العربية كعنصر حضاري (مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس)، المنعقد في جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، 'ندونيسيا، 9-12/7/2012م، المجلد الأول ص، 470-491.

<sup>2</sup> جاسم علي جاسم، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى العدد، بحث محكم منشور في مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، 2013م، ص: 115-167.

<sup>3</sup> Epstein, S. D., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. Behavioral and Brain Sciences, 19(4), 677-758.

2. لم تنظر هذه المعايير في الاتجاهات الثلاثة المذكورة أعلاه إلى جانب أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف عند تعلم قواعد النحو.

3. يرى الباحثان في ضوء ما ذكرناه إضافة هذين المعيارين للأسباب التي ذكرناها حول المشترك من القواعد بين اللغات الإنسانية وسهولة القواعد المشتركة في تعليم النحو العربي وتعلمه؛ وكذلك أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات في الدراسات التقابلية في مجال النحو.

#### التوصيات:

يوصي البحث الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظر إلى معايير تدريس النحو عند رشدي طعيمة، ومعايير تدريس النحو في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ومعايير تدريس النحو عند المجلس الأمريكي، والقيام باقتراحات جديدة لمعايير تعليم المهارات اللغوية الأربعة فضلاً عن النحو والصرف؛ ما يؤدي هذا إلى تحسين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر مناهج تعليم اللغات الأجنبية، بحيث تتوافق مع المعايير التجديدية.

#### قائمة المصادر والمراجع:

##### المراجع العربية:

- إبراهيم عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، 2005م.
- ابن منظور، لسان العرب، بيروت: دار صادر، ط3، ج16، 1994م.
- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2، ج1، 1952م.
- أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1971م.
- أحمد صالح الصبيحي، تقويم سلسلة كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2013م.
- اسراييل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، القاهرة: مطبعة الاعتماد، ط1، 1929م.
- إسلام يسري علي، مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الأول، السنة السابعة، 2016م.
- ألفت محمد الجوجو، "فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل"، مجلة جامعة الأزهر، غزة: سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد1، 2011م.
- جاسم علي جاسم، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية والماليزية على مستوى العدد، بحث محكم منشور في مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض، المجلد 15، العدد 2، 2013م.
- جاسم علي جاسم، وعبد الله محمد العتيبي، دراسة تقابلية بين اللغة العربية والإندونيسية في الاسم الموصول، بحث محكم نشر في كتاب المؤتمر الدولي للغة العربية، تفعيل اللغة العربية كعنصر حضاري مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس، المنعقد في جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، اندونيسيا، 9-12/7/2012م، المجلد 1.
- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو: الطفولة، والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب، ط6، 2005.

- حسن شحاته، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ط3، 2003م.
- خليل أحمد عمارة، في نحو اللغة وتراكيبها: منهج وتطبيق، جدة: عالم المعرفة، ط1، 1984م.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: عبد الحميد هندواوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، ج4، 2003م.
- رحمت بن عبد الله مودا، الكتاب المدرسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية في ماليزيا: محاولة بناء معايير خاصة لانتقاء النصوص، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، 2001م.
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ج1، 1986م.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهج وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيكو، 1989م.
- رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر، 1998م.
- رشدي أحمد طعيمة، وأحمد جمعة محمد، المهارات اللغوية ومستوياتها، مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى، 2004م.
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقية، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيكو، 2003م.
- رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط6، 1999م.
- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1991م.
- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، بيروت: دار العلم للملايين، ط16، 2004م.
- الصفصافي أحمد المرسي القطوري، علم اللغة التقابلي وتطبيقاته على اللغات الشرقية، القاهرة: دار الآفاق العربية، 2001م.
- عاصم شحادة علي، ومحمود عبد الفتاح إبراهيم، "معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية"، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، ماليزيا: جامعة المدينة العالمية، المجلد1، العدد1، 2017م.
- عامر محمد عامر العيسري، أثر التغيرات الاجتماعية والثقافية على المناهج الدراسية، ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الرابع بمسقط، 3-5/4/2004م.
- عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، أصول علم العربية في المدينة، المدينة المنورة: مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 1988م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2002م.
- عبد النور محمد الماحي، محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة مقرر النحو أنموذجاً، بحث مقدم لمؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: الواقع والمأمول -المقام في معهد اللغة العربية بجامعة زايد، 2016م.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر، 2006م.
- علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، ج1، 1983م.
- علي عبد الواحد، استراتيجيات الصف المعكوس المقلوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2015م، موقع إلكتروني: <http://www.neweduc.com/>
- فتحي علي يونس وزملاءه، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.
- فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماها، المنصورة: زهرة المدائن للخدمات العلمية، 2002م.
- قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن: كلية العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، 2011م.
- كارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، الرياض: جامعة الرياض، 1977م.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس: نماذجه، ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2003م.
- مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دمشق: دار طلاس، 1992م.
- مجلس أوروبا، ومجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرون، ميونخ: المركز الثقافي الألماني، 2001م.
- محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة: مفهومه - موضوعاته- قضاياها، الرياض: دار ابن خزيمة، ط1، 2005م.
- محمد بن صالح العثيمين، شرح الأجرومية، الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 2005م.
- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة: دائرة المعارف، 1978م.
- أحمد عميرة، "دراسة تحليلية في كتاب تعليمي"، مجلة اللسان العربي، الرياض: المكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية، العدد 28، 1987م.
- محمود إسماعيل صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج2، 1985م.
- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة: دار المعارف، 1980م.
- محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده- تحليله- تقويمه، مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أمّ القرى، ط1، 1983م.
- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها - عناصرها - أسسها وعملياتها - الأساسيات - مشكلات المناهج - تطوير وتحديث، عمان: دار الثقافة، ط1، 2006م.
- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1982م.

- الموقع الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: <https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>
- ميكل تومبسون، وريتشارد إليس، وأرون فيلدافسكي، نظرية الثقافة، ترجمة: علي سيد الصّاوي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1997م.
- ناصر عبد الله الغالي، وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، القاهرة: دار الاعتصام، 1994م.
- ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، الرياض: دار المريخ للنشر، ط1، 1983م.
- الناقعة، ورشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيكو -، 2006م.
- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت: عالم المعرفة، 1978م.
- نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1988م.
- نصر الدين إدريس جوهر، محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: معايير اختياره وتنظيمه، 2013م، موقع إلكتروني: <http://lisanarabi.net/>
- هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد الدويش، الرياض: جامعة الملك سعود، ط1، 1994م.
- صالح ذياب هندي، دراسات في الثقافة الإسلامية، عمان: المطابع التعاونية، ط8، 1987م.
- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان: دار الجوهرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003م.

#### المراجع الأجنبية:

- Al-Bauinain, H. 2007. Researching Types and Causes of Errors in Arabic Speakers' Writings. In Madraj, S., Jindli, A. and Salami, A. Eds. Research in ELT Context, pp, 195-224.
- Chomsky, N. 1986. Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York: Praeger. P.3.
- D. Kemmerer, "The Cross-Linguistic Prevalence of SOV and SVO Word Orders Reflects the Sequential and Hierarchical Representation of Action in Broca's Area," Language and Linguistics Compass, vol 6, pp.50-66, January 2012.
- Epstein, S. D., Flynn, S., & Martohardjono, G. 1996. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. Behavioral and Brain Sciences, 194, 677-758.
- Gass, S. & Selinker, L. eds. 1984. Language transfer in language learning. Rowley, MA: Newbury House.



- Jeremy F. 2007. The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in A Traditional Classroom and A Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System. PhD research at the School of the Ohio State University.p1.
- Joshua, M. K. & Baraka, M. N. Conceptualizing the Place of Technology in Curriculum Formation: A View of the Four Pillars of Curriculum Foundations, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, April 2015, Vol. 4, No. 2. p. 54-71.
- Lado, R. 1957. Linguistic across Culture Annrbor. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laka, K. Erdocia, "Linearization Preferences Given "Free Word Order" Subject Preferences Given Ergativity: A Look at Basque," Of grammar, words, and verses, In honor of Carlos Piera, Ch 6, pp.115-140,2012.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Katamba, F. 1996. Contemporary Linguistics. An Introduction. London: Longman.: p.734.
- Pesetsky, D. 1999. Linguistic universals and Universal Grammar. In R. A. Wilson & F. C. Keil Eds., The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. P.476.
- Politzer, R. 1965. Student Motivation and Interest in Elementary Language Courses, Language Learning. pp. 15-21.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. 2002. Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press. p.179.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. 1968. Approaches and methods in language teaching: A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. H. Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1986. Vol. 7, No. 5. p. 379-392.
- Spackman, C. L. 2009. Culture and Second Language Acquisition. New York: Ohio University Press. P.7.
- Wyse, D., Jones, R., Bradford, H., & Wolpert, M.A. 2013. Teaching English, Language and Literacy. Taylor & Francis. p.29.

## التربية والبيداغوجيا في فكر إميل دوركايم

د. خالد مسعود/جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر

### ملخص :

بالرغم مما يلاقيه الباحث في موضوع التربية من مشقة و تعب، و ما يصادفه من عقبات ، فإننا نرى أن هذا الموضوع أولى بالدراسة و أحوج إلى البحث، باعتباره هاجسا مسكونا بالقلق لتعدد خطابه و تعقد موضوعاته و قضاياها، و نظرا للتطور الذي عرفته سوسيولوجيا التربية، و الذي أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات التي مكنت من بروز عدة مقاربات سوسيولوجية في المجال التربوي داخل المجتمع الحديث، فقد ارتأينا، في هذا البحث، الوقوف عند الاتجاه النظري الأول ضمن هذه المقاربة، و هو الاتجاه الاصلاحى الانسانى لعالم الاجتماع الفرنسى " إميل دوركايم "، الذي يعد أول من قام بوضع اللبنة الأولى لسوسيولوجيا التربية على الرغم من وجود مفكرين آخرين سبقوه تنهوا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية، إلا أن ذلك لم يكن في مستوى التصور السوسيولوجي المتكامل للظاهرة التربوية، حيث ظلت تصورات هؤلاء مؤطرة ضمن توجهاتهم الفلسفية و الفكرية العامة و التي شكلت في الواقع المقدمات الفكرية للمشروع السوسيولوجي.

الكلمات المفتاحية : التربية ؛ التربية التقليدية ؛ البيداغوجيا ؛ السوسيولوجيا.

### Abstract:

In spite of the researcher's difficulties in dealing with the subject of education and the difficulties encountered, we see that this subject is first studied and is in need of research as a preoccupied concern for the multiplicity of speeches and the complexity of its subjects and issues. In view of the development of sociology of education, Which led to the emergence of a set of theories that enabled the emergence of several sociological approaches in the field of education within modern society, we have considered, in this research, stand in the first theoretical direction within this approach, and is the human reformist trend of the French sociologist, "Emil Dorkaim", Who is the first to put the brick Despite the existence of other intellectuals who preceded it, they were aware of the social function of education. However, this was not at the level of the sociological perception of the educational phenomenon. Their perceptions were framed within their general philosophical and intellectual orientation. ,

**Keywords:** education; traditional education; pedagogy; sociology.

## مقدمة:

لعل ما يدور في أروقة المشهد التربوي العربي من إرهابات و محاولات إصلاحية يثير تساؤلات و يطرح اشكاليات تتعلق بواقع النظم التربوية السائدة و مستقبل التربية و التعليم في زمن تتدفق المعلومات بصورة أسرع مما يتوقعه الخبراء. لقد أصبح مصير الإنسان الشخصي في هذا العصر ملتحما مع المصير العام الذي يحكم هذا الكوكب و تشابكت العلاقات بين الأفراد و الجماعات و الدول و الأمم داخل منظومة شاملة.

ولعلم الاجتماع دور تربوي رائد في فهم قضايا العصر و منها مصير الإنسان داخل هذه المنظومة و حل مشكلاته الخاصة و العامة فهو - أي علم الاجتماع - يضطلع بمهمة فهم ظروفه من أجل استشراف مستقبله و تأمين الظروف الديمقراطية لتطوره و ازدهاره و سعادته و خاصة في هذا العصر - عصر العولمة - حيث تزخر الساحة العالمية بالكثير من الأحداث و المتغيرات المختلفة اقتصاديا و سياسيا و اجتماعيا و ثقافيا.

من هنا تغدو محاولة التربية في فهم واستيعاب هذه المتغيرات العولمية من الضروريات التي يتطلب التعامل معها بإيجابية و تأمل و روية. فعالم اليوم بات من التعقيد و التشابك بحيث تغيرت الرؤى و تنوعت الاستراتيجيات

نحن في حاجة إلى قراءة سوسيولوجية للنظريات و تعديلها وفقا لمقتضيات الثوابت و متطلبات المصالح و تشابك العلاقات مما يستدعي إعادة النظر في الفكر التربوي السائد بما يتطلب من تحليلات أعمق ورؤى ثاقبة، و فكر تنويري و فهم تحليلي.

من هذا المنظور ارتأينا في بحثنا هذا الوقوف عند أول اتجاه نظري ضمن المقاربة السوسيولوجية لظاهرة التربية وهو الاتجاه الإصلاحية الإنساني لعالم الاجتماع الفرنسي " إميل دوركايم " ، باعتباره أول من وضع اللبنات الأولى لسوسيولوجيا التربية على الرغم من وجود مفكرين آخرين سبقوه (هربرت سبنسر، جون جاك روسو، جون ستيوارت مل...) تنهوا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية ، إلا أن ذلك لم يكن في مستوى التصور السوسيولوجي المتكامل للظاهرة التربوية، حيث ظلت تصورات هؤلاء مؤطرة ضمن توجهاتهم الفلسفية و الفكرية العامة و التي شكلت في الواقع المقدمات الفكرية للمشروع السوسيولوجي. إلى أن جاء " إميل دوركايم " و أرسى القواعد المنهجية و العلمية لعلم الاجتماع و جعل الشأن التربوي جزءا لا يتجزأ من مشروعه العلمي و السوسيولوجي.

نبذة عن حياة " إميل دوركايم " و الاتجاهات الفكرية التي بلورت تفكيره:

يعتبر " إميل دوركايم " أحد دعائم الحركة العلمية في النصف الأخير من القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين . و هو مؤسس علم الاجتماع الحديث و زعيم المدرسة الفرنسية الوظيفية لعلم الاجتماع حيث استطاع أن يترك بصماته في تاريخ الفكر التربوي الفرنسي عبر مسيرته المهنية في مجال التعليم و من خلال أعماله التربوية المعروفة:

- التربية و المجتمع (Education et sociologie) نشر لأول مرة سنة 1922

- التربية الاخلاقية (Education morale) كان في 1902 - 1903 و هو عبارة عن محاضرات في التربية ألقاها " إميل دوركايم " في جامعة السوربون و تم نشرها سنة 1925 بفضل عناية تلميذه بول فوكونيه Paul Fauconnet .

- التطور التربوي (l'évolution pédagogique en France) نشر سنة 1938.

من أهم العوامل التي شكلت تفكير " إميل دوركايم " :

- المذهب العقلاني عند ديكارت بتأكيده القوي للتحليل الصوري.

- عصر التنوير الذي يعد بعصر جديد يتحقق فيه الاستخدام الحر للعقل  
- وضعية أوغست كونت التي أثارت الطريق لوجود علم جديد للمجتمع بمنهجه و مدخله و اتخذ مكانا مع العلوم الأخرى في قدرته على اكتشاف القوانين و استخلاص التعميمات و القيام بالتنبؤ.  
- نظرية التطور التي ساعدت " إميل دوركايم " في رؤية المجتمع في ضوء النمو العضوي و تشابك الأجزاء.  
كل هذه العوامل ساعدت " إميل دوركايم " على إرساء القواعد المنهجية و العلمية لعلم الاجتماع و جعلته يرد بقوة على علم النفس الذي كان يفسر القوى التي تحرك المجتمع في ضوء الدوافع السيكلوجية و الغرائز و الإشباعات<sup>1</sup>.  
كان " إميل دوركايم " كأى كلاسيكي مرآة شمولية لعصره و عقيدته انعكاسا للمرحلة التاريخية التي عاشها و هي مرحلة الجمهورية الثالثة ، عصر التعليم العلماني و هو العصر الذي شهدت فيه العلوم الانسانية عهد ازدهارها و تطورها.  
إن رؤيتنا الخاصة لنسبية آراء " إميل دوركايم " في المرحلة التي نعيشها تنسجم إلى حد كبير مع منظور " إميل دوركايم " إلى نسبية الأفكار و هو الذي لم ينقطع يوما عن التنويه إلى أهمية تطور المفاهيم و التصورات التربوية، في مجرى العصور التاريخية تحت تأثير عوامل الحياة الاجتماعية بالدرجة الأولى.  
" إميل دوركايم " و التربية:

يعتبر علم إجتماع التربية فرعاً من فروع علم الاجتماع الذي يدرس التربية كظاهرة اجتماعية هذه المقاربة مفادها إعادة إنتاج النظريات و القوانين السوسيوولوجية من خلال عملية تحليل تفاعل العناصر التربوية داخل نسقها الاجتماعي.  
و لقد أدى تطور علم إجتماع التربية إلى بروز عدة اتجاهات نظرية ساهمت في تنوع المقاربة السوسيوولوجية لظاهرة التربية في المجتمع الحديث.

في بحثنا هذا سنحاول الوقوف على تصور " إميل دوركايم " للتربية و سنعرض موقفه من التربية إنطلاقاً من المحاور التالية:

- موقف " إميل دوركايم " من التربية التقليدية.

- التربية عند " إميل دوركايم " .

- الطابع الاجتماعي للتربية.

- البيداغوجيا.

- البيداغوجيا و السوسيوولوجيا.

1- موقف " إميل دوركايم " من التربية التقليدية:

حاول " إميل دوركايم " أن يبني مشروعه السوسيوولوجي - التربوي- بدءاً من نقده لمختلف المفاهيم و التحديدات التي اتخذتها التربية عند العديد من الفلاسفة و المفكرين أمثال ستيوارت ميل، إمانويل كانت، جيمس ميل، سبنسر ... و غيرهم تلك التحديدات التي أضفت على التربية صبغة مثالية شمولية تجاوزت بها حدود الزمان و المكان دون ربطها بسياقات سوسيو تاريخية محددة.

<sup>1</sup> بدر ، يحيى مرسي، علم الاجتماع مقدمة في سوسيوولوجيا المجتمع، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008، ص 75.

نأخذ على سبيل المثال:

- التربية حسب ستيوارت ميل Stuart Mill

"تضم التربية كل ما نفعه لنفسنا أو ما يفعله الآخرون لنا من أجل الاقتراب إلى كمالية طبيعتنا. وفي معناها الواسع تضم (التربية) كذلك جميع التأثيرات غير المباشرة على طبائع وقدرات الإنسان من طرف أشياء ذات هدف مختلف تماما بواسطة القوانين، أشكال الحكم الفنون الصناعية، وحتى بواسطة أشياء فيزيائية مستقلة عن إرادة الإنسان مثل المناخ التربة والوضع المحلي."

- التربية حسب إمانويل كانت : Emanuel Kant

"التربية فن تكون الممارسة فيها في حاجة إلى تطوير عبر عدد كبير من الأجيال، كل جيل ينقل معارفه لغيره ويحمل معارف جيل أو الأجيال السابقة. ستعمل هذه المعارف على إدخال الإنسان إلى العالم، وعليه أن يطورها بنفسه ليطور سعادته أو شقاءه"

- التربية حسب جيمس ميل: James Mill

"التربية هي جعل الفرد أداة السعادة لنفسه ولغيره"، حيث أن السعادة شيء ذاتي كل شخص يقيمه بطريقته الخاصة. شروط السعادة هي نفسها شروط الحياة السعادة الكاملة هي الحياة الكاملة" Spenser.

كمحصلة لجملة الانتقادات التي وجهها "إميل دوركايم" لسابقه ممن نظروا للتربية يقول أن "لكل مجتمع في الواقع وفي لحظة ما من مستويات تطوره، نظام تربوي، يفرض نفسه على الأفراد عبر قوة لا تقاوم و من الخطأ أن نعتقد بأننا نستطيع تربية أطفالنا بالطريقة التي نرغب فيها أو نريدها. فهناك عادات و أعراف يجب علينا أن نخضع لحكمها. و عندما نحاول أن نخرج عنها بقوة فإن ذلك ينعكس سلبا على حياة أطفالنا. و تظهر نتائج ذلك عندما يصبح أطفالنا راشدين حيث لن يستطيعوا التكيف مع أقرانهم و ذلك لأنهم ليسوا في وضعية تسمح لهم بتحقيق ذلك التكيف. و ذلك يعني أنه عندما نربي أطفالنا وفقا لأفكار قديمة جدا أو سابقة للعصر، فإنهم في الحالتين لا ينتمون إلى زمنهم و بالنتيجة فإنهم لا يوجدون في إطار شروط حياة طبيعية. ففي كل لحظة من الزمن يوجد نموذج منظم للتربية لا يمكن لنا أن نستبعده دون مجاهات قوية تترتب عليها نتائج قاسية.

فالأفكار و العادات هي التي تحدد النموذج التربوي السائد. و لسنا نحن الذين نقوم بإعداده على المستوى الفردي، إذ أنه في نهاية الأمر نتاج للحياة المشتركة و تعبير عن الضرورات الأساسية للحياة الاجتماعية.

و هو في المحصلة نتاج لنشاط الأجيال السابقة بالدرجة الأولى. و لقد أسهم تاريخ الإنسانية برمته في إيجاد هذه التراكمات التي توجه التربية المعاصرة، و إذا كان تاريخنا قد ترك لمساته فإننا لا نستبعد بالإضافة لذلك الأثر الذي تركه تاريخ المجتمعات التي سبقتنا في الوجود.<sup>1</sup>

ووعيا من "إميل دوركايم" بهذا الإشكال حاول في مقابل ذلك تحديد التربية كفعل اجتماعي يتم و يمارس في مجتمع محدد وفي لحظة تاريخية معطاة ووفق الأهداف العامة التي يضعها كل مجتمع لنفسه كمشاريع يضع على عاتقه مهمة تحقيقها. بهذا يمكن القول أن "إميل دوركايم" هو أول عالم اجتماعي فرنسي تنبه بحس سوسيولوجي نقدي كبير، إلى طبيعة تلك العلاقة النوعية

<sup>1</sup> Emile Durkheim, *éducation et sociologie*, 1<sup>ère</sup> Ed de la nouvelle Ed, 1922, p. 61.

الرابطة بين التربية و النظام الاجتماعي و من ثم وسم الظاهرة التربوية بمثل ما وصف به الظاهرة السوسولوجية عموما و اعتبرها واقعة اجتماعية مستقلة عن وعي الأفراد<sup>1</sup>.

و بالتالي قابلة للدراسة العلمية الموضوعية بل يمكن القول إن المشروع السوسولوجي الدوركايمي في عمقه مشروع تربوي.

## 2- التربية عند " إميل دوركايم ":

حسب تعريف " إميل دوركايم " في كتابه التربية و المجتمع " فإن التربية هي كل ما نفعله نحن بأنفسنا و كل ما يفعله الآخرون من أجلنا و ذلك بهدف الاقتراب من تحقيق كمالنا الخاص بطبيعتنا و يتضمن ذلك التصور على العموم جملة التأثيرات غير المباشرة ، التي تؤثر في ملكات الإنسان و ذلك بتوسط أشياء متنوعة مثل القوانين، و أشكال الحكم ، و الصناعة و الظواهر الفيزيائية التي توجد بشكل مستقل عن إرادة الإنسان مثل المناخ و التربة و الوضعية الاجتماعية .

ومن البين ان ذلك التعريف يجمع بين أمور متناقضة إلى حد كبير و لا يمكن لنا بسهولة أن نجتمع بين هذه العناصر في إطار واحد دون أن نقع في مصائد التداخل . إن تأثير الأشياء في الناس يختلف لدرجة كبيرة عن التأثير الذي يباشره الناس في الناس و ذلك على مستوى الوسائل كما في مستوى النتائج و على المنوال ذاته فإن تأثير المعاصرين في المعاصرين يختلف كثيرا عن تأثير الرشدين في الصغار . و يتوجب علينا في هذا المقام ان نركز على أهمية الجانب الأخير من المسألة أي على التأثير الذي يمارسه الكبار في الصغار حيث يمثل ذلك قطب اهتمامنا و محوره. و ذلك لأن كلمة تربية هي الكلمة الوحيدة المناسبة للدلالة على العلاقة بين الراشدين و الصغار<sup>2</sup>.

يتبين لنا إذن من خلال هذا التحديد للتربية أنها عبارة عن "وظيفة اجتماعية بالذات" وأنها " الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية والغرض منها أن تثير وتنمي لدى الطفل عددا معيناً من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية يتطلبها منه المجتمع السياسي بمجموعه والبيئة و أيضا عبارة عن عملية تنشئة منظمة تجعل من كل الأفراد كائنات فردية ومجتمعية في نفس الوقت بمعنى تزودهم بما يهم حاجاتهم الشخصية من استعدادات وحوافز لتحقيق كياناتهم الفردية من جهة أولى، ومن جهة ثانية تزودهم بمختلف الأفكار والإحساسات والقواعد التي تعبر عن ثقافة المجموعات الاجتماعية وتساهم هذه الأدوات "التجهيزية" في تشكل الكائن الاجتماعي.

ويعتقد إميل " إميل دوركايم " بأن غرس المظاهر الجماعية في الفرد بواسطة التربية هو ما يحدد هدف التربية، ومهمة التربية في نظره تكمن في أن ينتقل الفرد من وضع أناني غير اجتماعي إلى الوضع اجتماعي، أي أنها تخلق فيه روحا جديدة تجعله قادرا على تحمل حياة الجماعة، فالتربية تجعل الإنسان ينتقل من وضع يكاد يكون مشابها لوضع الحيوان، إلى وضع رفيع المستوى يتحكم فيه العقل ويؤهل الشخص إلى أن يلعب دورا إيجابيا في تطور المجتمع بصفة عامة. وبفضل تراكم معارف أجيال الماضي، أصبحت الثقافة العلمية على سبيل المثال من الضروريات والأولويات ولم تعد فقط من الكماليات بالنسبة للإنسان والمجتمع.

<sup>1</sup> محمد عاطف غيث، علم الاجتماع النظرية والمنهج والموضوع، دار القاهرة، القاهرة، 1966، ص 154.

<sup>2</sup> Emile Durkheim, *éducation et sociologie*, 1<sup>ère</sup> Ed de la nouvelle Ed, 1922, p. 55.

### 3- الطابع الاجتماعي للتربية:

المجتمع البشري هو بالأصل تجمع لأفراد وفئات وجماعات تعيش وتتعايش فيما بينها بمنطق التعاضد والتدافع كل فرد فيها هو بنية عقلية وسيكولوجية، وكل جماعة هي وحدة علائقية ومصالحية. وكلما كبر حجم المجتمع زاد تعقده وراحت تهدده نوازع التفكك والانحلال. والمجتمع الذي هذا هو حاله لا يمكن أن يستمر في الوجود فضلا عن الارتقاء والتطور والالتحام بين الأفراد والإحساس بروابط الجماعة، وهذا هو دور التربية التي تحتل موقعا مركزيا في مقارنة هذه الوقائع الاجتماعية التي تتشابك داخلها المراتب البيولوجية والنفسية والجماعية.

إن أهمية التربية، كما يراها " إميل دوركايم " ، لا تكمن فقط في نقل المعارف واكتساب التلميذ مهارات مهنية، بل في إشاعة وتثبيت الروح العامة الخاصة بمجتمع معين يعيش صيرورة الانتقال التاريخي، بما يكفل اتزان النسق واستقراره وتوازن المجتمع واستمراره. و من هذه المنظور تصبح غايتها اجتماعية في أساسها ولها صلة قوية بالتماسك الاجتماعي<sup>1</sup>.

يرى " إميل دوركايم " أنه ليست هناك تربية صالحة وكاملة بالنسبة لكل المجتمعات ولكل الأزمان؛ فكل مجتمع في لحظة محددة من تطوره يملك نظاما للتربية يفرضه على الأفراد بقوة لا يمكن مقاومتها عامة، وهذه القوة كما رأينا هي الدولة باعتبارها المشرف الوحيد على التربية وذلك عبر تأميتها للمواطنين وحدة كافية من الحقوق في التعبير عن شعورهم وأفكارهم بطريقة حدائية تنأى عن كل عتيق أو مسبق وعن كل إكراه أو عنف عدواني.

وبما أن التربية في نهاية المطاف هي ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر فإن الغاية المنشودة منها هي تنمية عدد معين من الحالات الجسمية والذهنية والأخلاقية لدى الطفل وذلك عبر تكوين جيد وتعليم فعال يكرس الوحدة الوطنية وروح التفاعل من أجل تحقيق ما ينبغي أن يكون الراشد.

### 4- طبيعة ومنهجية البيداغوجيا:

يقول " إميل دوركايم " " لقد قمنا غالبا بالخلط بين كلمتي التربية والبيداغوجيا "

فالتربية هو الفعل الممارس من طرف الآباء والمعلمين على الأطفال بحكم الاتصال الدائم بين الآباء والمعلمين من جهة والذين يوصلون بوعي عبر التعليم نتائج تجاربهم إلى الأجيال الناشئة. فهناك تربية لاواعية لا تنقطع أبدا بأمثلتنا بكلامنا، بالأفعال التي نقوم بها، نشكل بشكل مستمر روح أطفالنا.

أما البيداغوجيا: فلا تكمن في الأفعال ، وإنما في النظريات؛ هذه الأخيرة هي أنماط تصور التربية وليس أنماط تطبيقها؛ بل تختلف أحيانا عن التطبيق إلى درجة معارضته. فبيداغوجيا رابيلاي Rabelais ، ج.ج روسو Rousseau، بيستالوزي Pestalozzi تتعارض مع التربية في زمانهم<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Emile Durkheim, op. cit., p. 69.

<sup>2</sup> Emile Durkheim, op. cit., p. 93.

إن التربية ماهي إلا مادة البيداغوجيا، هذه الأخيرة تكمن في نمط التفكير في أشياء التربية، مما جعل البيداغوجيا متقطعة على الأقل في الماضي، بينما التربية مستمرة. ويتساءل دوركايم إن كانت البيداغوجيا علما، علم التربية؟ أو نعطيها بالأحرى اسما آخر.

فيما يخص عناصر التربية، فيمكن أن تكون قاعدة تمثل كل خاصيات القواعد العلمية، وهو ما يمكن إثباته بسهولة.

كي نقول أن علما ما هو مجموعة من الدراسات، يجب ويكفي أن تتحقق فيه الخاصيات التالية:

- يجب أن تنصب على أشياء مكتسبة، محققة وقابلة للملاحظة.

- يجب أن تكون هذه الأشياء منسجمة فيما بينها بشكل كاف يُمكن تصنيفها في نفس الفئة.

- أخيرا، فالعلم يدرس هذه العناصر لمعرفة فقط. فالعلم يهتم باكتشاف القوانين وينحصر دوره في وصفها ومحاولة تفسيرها.

وارتباطا بذلك فليس هناك أي سبب يمنع التربية من أن تكون موضوع البحث والدراسة لأنها تمتثل لجميع شروط المعرفة العلمية؛ فهي عبارة عن مجموعة من الممارسات، من أشكال التأثير والعادات... والتي تكون أشياء معرفة بشكل جيد ولها نفس حقائق الظواهر الاجتماعية التي هي عبارة عن مؤسسات اجتماعية حقيقية تفرض نفسها على الإنسان.

يضيف "إميل دوركايم" "لا يمكن لكائن حي أن يمتلك أعضاء ووظائف أخرى غير التي تدخل في تكوينه الفيزيولوجي" يضيف فنحن مرغمون على إتباع القواعد السائدة في المجتمع الذي نعيش فيه ومخطئ من يعتقد أننا نربي أطفالنا كما نريد نحن.

فالقوى الأخلاقية التي تنمرد عليها، تتفاعل ضدنا، حيث من الصعب بحكم قوتها ألا نهزم أمامها.

فالممارسات التربوية ليست أشياء معزولة عن بعضها البعض، لكنها مترابطة بالنسبة لنفس المجتمع في نفس النظام تتسارع فيه كل الأطراف لتصل إلى نفس الغاية إنه النظام التربوي الخاص بهذا البلد وهذا الزمان.

من جهة كل شعب له نظامه الخاص، مثل ما له نظام أخلاقي، ديني، اقتصادي... من جهة ثانية، فالشعوب التي تنتمي إلى نفس النوع أي تشابه من حيث الخاصيات الأساسية، يجب أن تنهج أنظمة تربوية متشابهة فيما بينها.

يضيف "إميل دوركايم" أن النظريات التي سماها بيداغوجيا هي تأملات من نوع أجر فهدفها ليس وصف أو تفسير ما كان أو ما سوف يكون بل تحديد ما يجب أن يكون؛ فهي ليست موجهة لا للماضي ولا للحاضر بل نحو المستقبل؛ فهي تبين لنا ما يجب أن يكون.

يخلص "إميل دوركايم" إلى أن البيداغوجيا شيء آخر غير علم التربية.<sup>1</sup>

ينتقل "إميل دوركايم" إلى مستوى آخر من التحليل بقوله: لنعتبر أن البيداغوجيا فن؟ لكن لا نرى وسيطا بين طرفي نقيض، حيث نعطي اسم فن لكل نتاج التفكير الذي ليس هو العلم.

نسبي أيضا فن: "التجربة التطبيقية المكتسبة من طرف المعلم في اتصاله المباشر بالأطفال، وفي ممارسته لمهنته"

لكن هذه التجربة هي شيء مختلف بشكل واضح عن نظريات عالم البيداغوجيا. فالمعلم الماهر يعرف فعل ما يجب دون أن يعرف دائما الأسباب التي تبرر الطرق المستعملة، عكس ذلك فعالم التربية قد يفتقر لكل مهارة تطبيقية رغم إلمامه بكل ما هو

<sup>1</sup> Emile Durkheim, op. cit., p. 96.

نظري. حيث لم نعهد فصلا دراسيا ل: روسو Rousseau، J. ول: Montaigne، وحتى بيستالوزي Pestalozzi الذي كان رجل المهنة، يمكننا قول أنه لم يكن يملك فن المربي سوى قليلا كما تثبته إخفاقاته المتكررة.

يتابع "إميل دوركايم" "يجب أن لا نحدد بنفس الكلمة شكلين مختلفين تماما من الأنشطة. لنخصص إذن كلمة فن لكل ماهو تطبيق خالص بدون نظرية."

فالفن عبارة عن منظومة من أنماط العمل (الفعال)، تضبط لغايات خاصة هي نتاج إما لتجربة قديمة منقولة عبر التربية، أو بالتجربة الخاصة للفرد؛ هذه الأنماط لا يمكن اكتسابها إلا عن طريق الممارسة الشخصية.

بلا شك يمكن للفن أن يستنير بالتفكير، لكن هذا الأخير ليس ضروريا له.

لكن بين العلم والفن يوجد موقف ذهني بسيط بمعنى الكلمة، حيث يمكن التفكير في إجراءات التطبيق المستعملة، ليس لفهمها وإنما لتقييمها والتساؤل حول ما كان يجب فعله، وإمكانية تعويضها بإجراءات جديدة.

تأخذ هذه التأملات شكل نظريات، بحيث هي عبارة عن توليفة من الأفكار وليس الأفعال؛ بهذا الشكل تقترب من العلم. لكن بالمقابل هذه التوليفة من أفكار تهدف إلى توجيه الفعل وليس لتفسير طبيعة أشياء محددة.

إذا كانت هذه الأفكار ليست أعمالا، فهي بالمقابل مخططات أعمال، بهذا الشكل تكون أقرب إلى الفن.

للتعبير عن الخاصية المزدوجة لهذه التأملات التجريدية نقترح تسميتها نظريات التطبيق.

فالبيداغوجيا هي نظرية تطبيقية من هذا النوع لا تهتم علميا بأنظمة التربية، وإنما تفكر في تزويد المربي بأفكار توجيهية.

##### 5- البيداغوجيا والسوسولوجيا :

كما سلف الذكر، يعد "إميل دوركايم" أحد رواد السوسولوجيا العامة والمؤسس الحقيقي لسوسولوجيا التربية باعتبارها فرعا سوسولوجيا يهتم بدراسة أنظمة التربية والتعليم، حيث كشف عن العلاقة الوثيقة بين التربية وعلم الاجتماع في محاضرة بعنوان «Pédagogie et sociologie» ألقاها كمدرس لمادة البيداغوجيا بجامعة بوردو.

في هذا الصدد، أولى "إميل دوركايم" أهمية حيوية للمسألة التعليمية خاصة والتربية عامة. وإذا كان معظم علماء التربية ( كانت Kant، ميل Mill، هيربر Herbart، سبنسر Spenser.... ) يرونها - أي التربية - قارة صالحة لتكوين جميع الأفراد باعتبارهم أن الإنسان يملك بشكل فطري وراثي جميع المقومات والملكات التي تسمح له بالتعلم والنمو وما دور المسألة البيداغوجية سوى البحث في الطرق التربوية المناسبة للتأثير على هذه الطبيعة الإنسانية المحددة سلفا.

إلا أن "إميل دوركايم" يربطها بالزمان والمكان بقوله: "إذا قبلنا بالطبيعة الإنسانية المحددة سلفا، باعتبار أن الإنسان يملك فطريا جميع مقومات التعلم، في هذه الحالة، فالمربي لن تكون له أية إضافة في عمل الطبيعة، ولن يخلق أي جديد، بحيث ينحصر دوره في منع هذه الملكات الموجودة من الانحلال والاختفاء بسبب عدم الاستعمال، ومنعها من الانحراف عن المسار العادي، أو ألا تُنَمَّى ببطء شديد. أما والحالة هذه، فإن ظروف الزمان والمكان، حالة الوسط الاجتماعي ستفقد كل فائدة بالنسبة للبيداغوجيا. وبما أن الإنسان يحمل في ذاته كل بذور نمائه، فإن التركيز سينصب عليه وعليه فقط لنعرف المنحى والكيفية التي بها يجب توجيه هذا النمو. ما يهم هو معرفة المؤهلات الفطرية وطبيعتها. الشيء الذي يجعل من البيداغوجيا مُسَلِّمة حتمية ومباشرة لعلم النفس .

فالعلم المُخَوَّل له وصف وتفسير الإنسان الفردي هو علم النفس حيث يبدو أنه يجب أن يكون كافيا لعالم التربية.

للأسف هذا التصور للتربية يتناقض بشكل قاطع مع كل ما علمنا التاريخ.

فقدما كانت التربية تختلف حسب الطوائف ، فتربية الأسياد ليست هي تربية بقية الرعايا تربة النبلاء تختلف تماما عن تربية الفلاحين.. " وحتى في مجتمعنا هذا يؤكد " إميل دوركايم " أن التربية تختلف من طبقة اجتماعية لأخرى، تربية القرية تختلف عن تربية المدينة، كما أن تربية الأغنياء تختلف عن تربية الطبقة العاملة...

يقول " إميل دوركايم " "سنقول أن هذا التقسيم غير مبرر أخلاقيا لكننا لا نرى فيه إلا بقاء محكوم عليه بالانقراض؟" يبرر " إميل دوركايم " ذلك بتأكيد على أن تربية أطفالنا لا يجب ان تبقى رهينة للحظ الذي جعلهم يزدادون هنا أو هناك من هؤلاء الآباء وليس من أولئك... لكن وبما أن الوعي الأخلاقي اقتنع بما يكفي بهذه النقطة، فالتربية لا يجب أن تصبح من اجل هذا موحدة.

وبما ان مستقبل كل طفل لا يجب أن يكون محددًا سلفًا " على الأقل بنسبة كبيرة منه" بوراثه عمياء، نتيجة ذلك فالتعدد الأخلاقي للمهن لن يؤدي إلى تغير بيذاغوجي كبير. فكل مهنة تكون وسطا خاصا بها يتطلب قدرات ومهارات خاصة ومعارف نوعية حيث تسود أفكارا واستعمالات خاصة وطرق خاصة كذلك لرؤية الأشياء...، وبما أن الطفل يجب أن يُعَد وفقا للمهنة التي سيكون مطالبًا بممارستها، فالتربية لا يجب أن تبقى موحدة لجميع الافراد (خاصة ابتداء من عمر معين).

لهذا يرى " إميل دوركايم " أن التربية في الدول المتحضرة تتجه تدريجيا نحو التعدد والتخصص.و يؤكد " إميل دوركايم " على أن هذه الأنواع الخاصة من التربية ليست موجبة لغايات فردية، لكن بلا شك قد تؤدي إلى تنمية قدرات خاصة نابعة من الفرد كانت تنتظر فقط فرصة الاستعمال. بهذا المعنى يمكن أن نقول أنها-أنواع التربية- ساعدته على تحقيق طبيعته الخاصة، لكننا نعرف كم أن هذه الميولات الخاصة هي استثنائية جدا.

حيث يضيف " إميل دوركايم " أن الإنسان ليس مُعَدًا سلفًا بحكم طبيعته العقلية، أو الأخلاقية لوظيفة محددة. فالإنسان المتوسط مرن بما فيه الكفاية ليشتغل وظائف مختلفة. لذلك لو تخصص في وظيفة ما فليس لأسباب تتعلق بطبيعته الفردية، لكن لأسباب اجتماعية تفرض تقسيم العمل بين افراد المجتمع بشكل أو بآخر لضمان التوازن والتناغم الاجتماعي. لذلك فالتربية تتنوع حسب الوظائف التي يقوم بها كل أفراد المجتمع.

يخلص " إميل دوركايم " في الأخير إلى الطابع الاجتماعي للتربية مبينا أن علم النفس وحده كمصدر غير كاف لعالم التربية.

فالتربية هي مجال انتقال القيم المجتمعية الإيجابية من جيل إلى آخر، وهذه هي وظيفة المدرسة والمدرس بامتياز.

إن التربية القائمة في مجتمع محدد ومنظور إليها في لحظة معينة من تطورها هي مجموعة من الممارسات وأشكال الفعل والسلوك والعادات التي تشكل مجتمعة وقائع تامة التحديد ولها نفس حقيقة الوقائع الاجتماعية الأخرى. هذه الوقائع، ومهما تكن الاختلافات التي فيما بينها، تشترك في طابع أساسي كونها تنتج جميعا عن التأثير الذي يمارسه جيل الراشدين على آخر ناشئ بهدف إعدادة للتكيف مع الوسط الاجتماعي الذي هو معد للعيش فيه.

إن علم التربية، في منظور " إميل دوركايم " ، لا يمكن أن يكون إلا سوسولوجيا بامتياز.

فمن أي جهة ننظر منها إلى التربية، فهي تتقدم نحونا دائما بنفس الطابع الاجتماعي، فسواء تعلق الأمر بالأهداف التي تنشدها أو بالوسائل التي تستعملها، فهي دائما تستجيب لضرورات اجتماعية وتعبر عن أفكار ورغبات اجتماعية كذلك.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Emile Durkheim, op. cit., p. 105.

و يمكننا تلخيص الأفكار التربوية لـ "إميل دوركايم" في أربع نقاط رئيسية:

- كل نظام تربوي عبارة عن مؤسسة اجتماعية، فمن خلال التحليل التاريخي لهذا النظام يتبين أن البنية الاجتماعية هي المحددة والمسؤولة عن تأسيسه واستمراره وتغييره ومسؤولة عن مضامينه وأشكاله.
- إن الغاية التي يهدف إليها النظام التربوي هي التنشئة والتي تتحدد تخصصاتها من خلال البنية الاجتماعية كذلك.
- إن هذا التلازم بين البنية الاجتماعية والنظام التربوي ليس مطلقا لوجود نوع من الاستقلالية النسبية الذاتية لهذا النظام.
- يعتبر هذا النظام التربوي أداة في الصراع الإيديولوجي والتي تختلف فعاليته تبعاً للفترات واللحظات التاريخية.

نقد نظرية "إميل دوركايم":

رغم أن "إميل دوركايم" كان يبحث بجدية عن بناء تصور سوسيولوجي عملي بديل للظاهرة التربوية ينأى بها عن التصورات الفلسفية المثالية لمن سبقه من المفكرين...، فقد ظل هو نفسه وإلى حد ما مرتبطاً في مشروعه بإطار قيمي معياري أخلاقي. إلا أن ذلك لا ينزع عن "إميل دوركايم" فضل السبق التاريخي في تحليله للوقائع التربوية ضمن مشروعه النظري السوسيولوجي العام.

من أهم الانتقادات التي وجهت لنظريته:

- 1- نزعتة المحافظة أي تأثره بظروف عصره وقد كتب "إميل دوركايم" خلال فترة تفكك اجتماعي
- 2- لقد اتهم "إميل دوركايم" بالمادية عندما نادى بان الظواهر الاجتماعية يجب أن تدرس كأشياء و نفس الشيء قام به في مقارنته السوسيولوجية عن ظاهرة التربية
- 3- انه تحمس أكثر من اللازم لسوسيولوجيته وتغالى في تفسير الحقيقة الاجتماعية بحقيقة اجتماعية أخرى واشترط في استبعاده بعض المؤثرات الأخرى في الحياة الاجتماعية.

خاتمة:

حولنا في بحثنا هذا عرض تصور "إميل دوركايم" وموقفه من التربية. ذلك الموقف الذي يربط بشكل وثيق بين التربية والمجتمع حيث أن النسق التربوي لا يمكن أن تكون له وظيفة إيجابية إذا مارسناه بشكل مستقل عن الممارسات الموجودة داخل المجتمع. لذا يرى "إميل دوركايم" أن الشكل التعليمي والتربوي ليس ثابتاً وإنما هو متغير بتغير حاجات المجتمع.

إن غاية التربية عند "إميل دوركايم" اجتماعية في أساسها ولها صلة قوية بالتماسك الاجتماعي. فالتربية عنده مؤسسة اجتماعية عاملة من أجل تحقيق الاتفاق الاجتماعي ومن أجل التكامل الاجتماعي، وذلك من خلال تنشئة الأطفال على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها، وذلك أن المجتمع لا يستطيع البقاء إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر والتجانس والتربية هي التي تخلد هذا التجانس وتعززه عن طريق التشابهات الجوهرية التي تتطلبها الحياة الجماعية من الأطفال منذ البداية.

ويقر دوركايم بضرورة أن تتوافق التربية تماماً مع تقسيمات المجتمع إلى طبقات، والإقرار بهذا الأمر كواقع ينبغي التعايش معه، وأن تتجاوب التربية لطبيعته. إن مفهوم علم التربية، عند "إميل دوركايم"، يبدو واضحاً والذي يتجلى دوره في معرفة وفهم ما هو موجود، وهذا المفهوم لا يمكن دمجه مع أنشطة المرابي، ومع البيداغوجيا التي توجه هذه الأنشطة. فهو يعد البيداغوجيا بأنها نظرية تصور للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، بحيث يرى أن علم النفس هو الوحيد

الذي يمكن من الإجابة على الأسئلة: لماذا يحتاج الطفل إلى التربية، ما الذي يميزه عن المراهق؟ كيف يتكون ويتطور فكره، ذاكرته، خياله، إحساسه، وإرادته؟ أما علم الاجتماع هو الذي يمكن من جعل الفرد اجتماعيا، وخلق التجانس بين الأفراد، لأن المجتمع، في نظره، هو امتداد للمدرسة.

ويرى الكثيرين من المنتقدين لهذه النظرية بأنها تقف خلفها أهداف مضمرة مضمونها يتنافى مع قواعد اللعب الديمقراطي المبنية أساسا على الحرية والمساواة والمهام التنموية ومتطلبات الشعوب العادلة والمشروعة، يهدف إلى ثبات وديمومة الوضع الواسد ومحابة النخب الحاكمة و الصفوة.

#### قائمة المراجع والمصادر:

1. بدر، يحيى مرسي، علم الاجتماع مقدمة في سوسيولوجيا المجتمع، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2008م .
2. محمد عاطف غيث، علم الاجتماع النظرية والمنهج والموضوع، دار القاهرة، القاهرة، 1966
3. إميل دوركايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي سعيد وطفة، دار معد للطباعة و النشر و التوزيع، ط الخامسة، دمشق، 1996
4. Emile Durkheim, **éducation et sociologie**, 1éme Ed de la nouvelle Ed, 1922
5. Mohamed Cherkaoui, **socialisation et conflit, les système éducatifs et leur histoire selon Durkheim**, Revus Française de sociologie, 1976



## تأثير الفيسبوك على هوية المراهق

د.مليوح خليفة/جامعة محمد خيضر بسكرة

ملخص:

أحدثت مواقع التواصل الاجتماعي ضجة معلوماتية واسعة المعالم على الجمهور الدولي لما تتيحه من تناول التكنولوجيا بتقنيات فائقة التطور و الدقة من خلال عوامة التكنولوجيا من جميع النواحي السياسية الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية ، وتأثر الجماهير بها من مختلف أقطار العالم فأصبحت بمثابة قرية صغيرة ومن بينها موقع الفيس بوك الذي يعد شبكة تواصل جد معقدة لخطورتها وتأثر العديد بكل أنواع الفئات خاصة فئة المراهقة، صحيح موقع الفيس بوك له ايجابيات متعددة من خلال التواصل عبر أقطار العالم والتطلع على جميع الثقافات وأخبار العالم في لحظة وقوعها ، وتبادل التكنولوجيا المعلوماتية ، لكن هذا لا يمنع من وجود مجموعة من الأخطار والتي تتمثل في إدمان لهذا الموقع والعزلة حتى على الأسرة ، و الأقران ، والتأثر بثقافات الغير ، خاصة لفئة المراهقة التي تعد مرحلة خطيرة في مختلف المستويات الجسمية والفكرية والمزاجات المتقلبة، فهي عملية للتقمصات وإيجاد الهوية المناسبة التي تحدد نشاطه مستقبلا ، وهنا يكون الإدراك متبوع بالمخاطر ، فتضيع هوية الشباب من خلال التأثير بشخصيات الوهمية في الفيس بوك ، فهي تزرع الفتن والأفكار ضد قيم المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الفيس بوك ، الهوية ، المراهق

### Résumé:

Les sites de réseaux sociaux ont créé une vaste sensation médiatique pour le public international, lui permettant de gérer les technologies de pointe et de haute technologie grâce à la mondialisation de la technologie sous tous ses aspects politiques, économiques, sociaux et culturels et sous l'influence des masses de différents pays du monde. Facebook, qui est un réseau très complexe de gravité et qui touche de nombreux types de catégories, en particulier la catégorie de l'adolescence, certes Face book a de multiples avantages par le biais de la communication dans le monde et la connaissance de toutes les cultures et actualités du monde au moment où elles se déroulent, Mais cela n'empêche qu'il existe un ensemble de dangers, tels que l'addiction de ces sites et leur isolement, même au sein de la famille et des pairs, et l'impact des cultures des autres, en particulier l'adolescence, qui constituent une phase dangereuse sur divers niveaux : physique et intellectuelle, et les humeurs volatiles. L'identité du futur qui détermine son activité, et Ici, la perception suivi des risques et l'identité des jeunes se perdra par l'influence de personnalités imaginaires sur Facebook, ce qui sème la discorde et les idées contre les valeurs de la société.

**Mots-clés:** Facebook, identité, adolescent

## مقدمة :

لقد أتاحت شبكات التواصل الاجتماعي المتاحة للجميع وبصورة مجانية على شبكة المعلومات الدولية حيزا مهما ومساحة خصبة للتواصل بين الشباب، وتبادل الآراء والأفكار والمواقف، وحتى الدخول في مسرح العادات والتقاليد حيال مجموعة من المواضيع التي تتفاعل على الساحة الوطنية والدولية، فقد أصبح الشباب بمختلف أعمارهم ومختلف توجهاتهم الفكرية والإيديولوجية، يجدون في مجموع مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفاييس بوك متنفسا للتعبير عن أفكارهم والتفاعل مع أفكار غيرهم في مختلف المجالات والغوص فيها .

ولا شك أن هذه الشبكات قد أدت إلى إحداث تأثيرات عدة على الشباب في مختلف دول العالم، فقد ساهمت هذه الأخيرة في اختصار المسافات الجغرافية والثقافية والمعرفية والسياسية بين فئة الشباب في المجتمع الواحد وبين الشباب في مختلف المجتمعات، وظهور ما يسمى العولمة الفكرية بتقليص المسافات والبحث عن تواصل للمعارف فأصبح العالم كقرية صغيرة جدا ، من خلال الاختلال في البنى النفسية للشباب سواء بالإيجاب أو السلب .

فمن ناحية فقد مكنت هذه المواقع فئة الشباب من الترويج عن النفس والتعبير عن الأفكار والقيم بل وأكثر من ذلك فقد ساهمت في الكشف عن مخزون هائل من المواهب الكامنة في مختلف المجالات، بالإضافة إلى مساهمتها في إثبات الذات من خلال تحقيقها بالاشباع الفكرية عن طريق إحداث تأثير على أفراد المجتمع ، خاصة بإنشاء بعض المجموعات في الفاييس بوك تحمل عدة تخصصات ، ونتيجته الانضمام الهائل لعدد كبير من المشاركين من مختلف الدول والتناقش في قضايا حساسة للمجتمع وأصبح الشباب يطرحون مشاكلهم بكل حرية ودون حرج بغرض الارتياح وحيمهم للمساعدة، وهذا ما كان ينقصنا خصوصا مجتمع عربي إسلامي يمتاز بطابوهات ممنوع المناقشة فيها ، بالإضافة إلى تنمية مهارات وأدبيات التواصل البناء بين الشباب، نجد أن هناك تطور في المناقشة والتعبير عن الآراء بكل حرية في حين تجد أن المشترك كان يفتقد لمثل هذه الجرأة في التعبير .

ومن ناحية أخرى لا يمكن تجاهل التأثيرات السلبية لهذه المواقع على الحياة النفسية للشباب خاصة فئة المراهقة ، فقد ساهمت هذه المواقع في نشر ثقافة التعصب من خلال أنشطة التحريض التي تمارسها بعض الجهات المجهولة، ضد أفكار وأنظمة ومجتمعات وثقافات بأم عينها، وهذا طبعا لنشر الفتنة في الأفكار فكان كنتيجة لذلك أن انتشرت الجرائم الإلكترونية التي أنعكس مفعولها سلبا على التماسك الأسري والاجتماعي، كما صعبت هذه الشبكات من حدة الصراعات النفسية لدى فئة الشباب من خلال تواصل الشاب مع فئات مختلفة ومتباينة من حيث المرتبة الاجتماعية ومن حيث مجال النشاط، تتفاعل بداخله عدة أدوار ناتجة عن تفاعله مع عدة أنماط تفكيرية كل منها يرتبط بدور صاحب التفكير والتصور، فيتشتت تركيز الشاب عن الدور الذي يجب أن يقوم به والتيار الفكري النزوعي الذي يسلك به، وبالتالي يعيش عزلة هوائية، وكذلك جانب خطير من السلوك وهو الانحرافات الجنسية من خلال المواقع الإباحية والتفنن في القرصنة من خلال هذه المواقع وهذا ينعكس في النهاية إلى الولوج في دوامة الضغوط النفسية التي تسبب له عدة أزمات ونفسية.

بالرغم من التأثيرات السلبية للتواصل الاجتماعي للشباب إلا أنه يبقى الجانب الفعال لتنميتهم فكريا والإبداع في جانب تلقي واكتساب المعلوماتية وتوظيفها في المكان المناسب ، وهذا ما ينعكس على السيورة النفسية الموظفة .

ففي أفكار ملغمة وتحمل في طياتها العدوانية والانتقام من المجتمع من خلال تضليل أفكار الشباب، وبالتالي يتأثر بها شبابنا دون وعي، فهي تحمل سموم تهتك أفكار الشباب بالتدرج، فيجد المراهق أنفسهم بدون هوية واضحة ضاعت بين أفكار المضطربة ، وهنا تهديد أمنه النفسي من خلال تكاثر الأفكار والتي تؤثر على سلوكياته وأمنه الاجتماعي .

فقد يدخل في اضطرابات عميقة يضر بنفسه وبالغير، فهو قادر على اعتناق مذاهب أخرى خاصة زرع الفتن بطريقة منظمة ومرتبته تبدو كأنها الحل المثالي للخروج من أزمة الهوية كوسيلة دفاعية لتحقيق الأمن النفسي والاجتماعي، أو بصورة أخرى تتمثل في استغلال الشباب لكي يظهرون في صورة أبطال لتحقيق الطموحات الكبيرة والتي تجسد تحقيق الهوية، فالمرهق هنا يطمح لإيجاد الحلول التفاوضية بين الإمكانيات وبين الطموحات الهائلة، فموقع الفاييس بوك يشبع هذه الرغبات، فهنا يتيه المرهق في إيجاد هوية متناقضة، وبالتالي تهديد الأمن الاجتماعي وانعكاساتها السلبية على سلوكاته للمجتمع.

ونحاول في هذا المقال إبراز الجانب الميداني والذي يتمثل في أثر موقع التواصل الاجتماعي الفاييس بوك على هوية المرهق؟

القسم النظري:

1: المراهقة:

1\_1 تعريف المراهقة:

إن كلمة مراهقة (Adolescence) مشتقة من الفعل اللاتيني (Adolescere) ومعناها التدرج نحو النضج الجنسي والانفعالي والعقلي، وهنا يتضح الفرق بين كلمة مراهقة، وكلمة بلوغ (Puberty)، فالبلوغ يقتصر معناه على النمو الفسيولوجي والجنسي، وهي مرحلة تسبق المراهقة مباشرة، وفيها تنضج الغدد التناسلية، ويصبح الفرد قادراً على التناسل، والمحافظة على نوعه واستمرار سلالته.

ترى إليزابيث هورلوك (Elisabeth Horlok) أنها مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى أن يكتمل استقلاله الفرد عن الكبار ترى أيضاً انه من الصعب تحديد سن للمراهقة أكثر منه من تحديد سن الطفولة بالنظر إلى أن النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث في أعمار تختلف من فرد لآخر وفقاً للمستوى العقلي للفرد<sup>1</sup>

كما ترى أن سن الواحد والعشرون هو السن الذي يصل فيه الفرد إلى اكتمال النضج في نهاية المراهقة.

1\_2 تأثير جماعة الرفاق على المرهق:

يبدو تأثير جماعة الرفاق عظيماً في هذه المرحلة وبخاصة الأصدقاء المقربون، وتؤثر جماعة الرفاق على المرهق حتى في طريقة كلامه، بحيث قد يفاجأ الآباء بسماع عبارات لم يسبق لهم سماعها من قبل أبنائهم، ومن المعروف انه في حالة مواجهة أي من أفراد الجنس البشري لموقف جديد فانه يلجأ إلى استخدام المهارات التي سبق له أن تعلمها في مواقف مماثلة أو شبيهة بها ولا يختلف المرهقون في ذلك عن غيرهم. وعندما نرجع قليلاً إلى مرحلة الكمون، فسوف نجد أن الطفل يحاول مواجهة مشاكله مع والديه عن طريق تحويل اهتمامه نحو أقرانه وجماعة الرفاق، وذلك لأنهما (الطفل والديه) يمثلان جيلين مختلفين من الصعب عليهما أن يمتزجا. وهذا ما يجعل الطفل ينظر إلى الكبار بشك وريبة ولا يشعر بالثقة نحوهما. ولذا نجده يشعر بالراحة في مصاحبة ورفقة الآخرين من نفس الفئة العمرية، ولا يشذ عن هذه القاعدة سوى الأطفال المدللون. ويؤدي سلوك الصحبة مع الرفاق إلى تقوية الشعور بالذات لدى الطفل، مما يعمل بدوره على زيادة الارتباط بينهم لدرجة قد تجعله ينضم إلى العصابات التي يشكلها بعض المرهقين أو إلى مجموعة لها كيان شرعي أو غير شرعي من أجل الشعور بالتشابه وعدم الاختلاف. وعادة ما تتميز مجموعات المرهقين بسمات متشابهة<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> جيلفورد بلوم: ترجمة كمال محمد خليل، مهارات التفكير التباعدي، ص 329

<sup>2</sup> محمد عودة الريماوي وآخرون، علم نفس العام، ص 163

### 3-1 العوامل المحددة لشكل المراهقة:

ليس من الضروري أن يمر كل المراهقين بالخصائص التي تميز هذه السن فالمراهقة خبرة شخصية اجتماعية تختلف خصائص النمو فيها من فرد لآخر، ومن مجتمع إلى آخر ويمكن تحديد العوامل الأساسية التي تشير إلى شكل هذه المرحلة كالتالي:

-عوامل تتعلق بسرعة التغيرات الجسمية والاجتماعية والانفعالية، يترتب عليها ظهور حاجات واهتمامات جديدة إذا حققها المراهق كما ينبغي مرت مراهقته بسلام.

-عوامل تتعلق بغموض البيئة الجديدة للمراهق، فإن استطاع أن يكتشفها ويحقق قدراً من الانسلاخ عن أساليبه الطفلية ويستبدلها بأساليب أرقى في تعامله أمكنه أن يعيش مراهقة هادئة متكيفة.

-عوامل أسرية تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، فإن كانت متوازنة بعيدة عن التساهل والإهمال والتسلط أدى ذلك إلى أن تكون مراهقته متكيفة.

-عوامل تتصل بالرفاق والراشدين، فإن كانت مواقفهم قائمة على التفهم والمساعدة على تخطي المشكلات بتهيئة أجواء التعاون والتفكير الجماعي وإشباع الحاجة إلى الجماعة مرت المراهقة دون مشاكل تذكر.

-عوامل تتعلق بكثرة الإحباطات التي قد يواجهها من أسرته أو من المجتمع، كأن تكون الأسرة نابذة له ولتطلباته، أو عدم توفير المجتمع فرصة عمل مناسبة له، وإذا اشتدت الإحباطات فإنها تبعث في نفسه اليأس والقنوط فيلجأ إلى تحقيق أمانيه عن طريق أحلام اليقظة أو استخدام الحيل الدفاعية كالإسقاط والتبرير.

-عوامل تتعلق بخبرات المراهق السابقة كتدريبه على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، وتنمية القيم الدينية عنده، وتوفير فرص التوجيه والإرشاد المناسب له، ومروره بالخبرات السارة.

كل تلك العوامل تساهم في صنع مراهقته، لكنها لا تعمل منفردة وإنما في تفاعل دينامي، و معاناته من الاضطرابات في هذه المرحلة ترجع إلى الفترات الحرجة في حياته، والتغيرات النفسية والاجتماعية، والتكوين النفسي له بسبب ظروف نشأته وخبرات طفولته<sup>1</sup>.

### 2: الهوية :

حسب سارج تيسيرون Serge Tisseron في كتابه "التمائل: حضور للغائب" Le virtuel : la présence de l'absent تحدث التكنولوجيا الجديدة تأثير واضح في هوية الفرد وهذا ما يظهر جليا في تقمصات صور الأبطال و تداخلات الفرق بين الحاضر و التماثل، إضافة إلى صورة الذات مقابل صورة الآخر.

و في شرحه لفكرته يتكلم تيسيرون عن أن الإنسان لديه نزعة في الإيمان بما يشاهده وهذا ما يكون ما نجده في المؤرخات التاريخية بغض النظر عن صحتها من عدمها، فالإنسان يبني تصورا بمجرد أن يشاهد أول مشهد بصري في محيطه.لذا فالأفكار التقليدية تكون مدركة بصورة لا تقبل النقد أو التشكيك ما لم تكن هناك فرصة وجود أفكار مناقضة لها. و الأساس يتطلب دائما الدليل الصوري " الصورة" و هنا نطرح السؤال لماذا نؤمن بالصورة أكثر من أي شيء آخر؟ للإجابة عن هذا السؤال يجب علينا الرجوع إلى البدايات الأولى للإنسان أي مرحلة الطفولة المبكرة، هنا المعارف الأولى المكتسبة من طرف الطفل تكون عن طريق التواصل البصري إضافة إلى الإحساس الجسدي و الذاكرة تبني بواسطة مشاهد و صور سواء بالإحساس

<sup>1</sup> عقل محمود عطا حسين، النمو الإنساني، ص 33.

الإيجابي أو السلبي، و من ثم المرور إلى تغير فكري موضوعي و إنتاجي، و الصور تكون مدركة أكثر الشيء كبناءات أكثر منها معاني.

إضافة إلى ذلك تتجاوز التكنولوجيات الحدود الشخصية للإنسان و تتدخل حتى في الجانب الشخصي الحميمي الذي لا يمكن أن نشاطه مع أقرب المقربين و هذا ما يظهر مثلا الهاتف النقال فبعد أن كان الإنسان لا يقوم بمكالماته إلا في غرف مغلقة و تهادى أن يستمع له الآخرين، صار لا يجد حرجا في أن تكلم في الأماكن العامة و بكل حرية و تلقائية.<sup>1</sup>

و أيضا نشاهد ذلك في الصور الفوتوغرافية أين لا يجد الفرد أي إحراج في تصوير نفسه أو عائلته عند أي مصور بدون أي تحفظات، و الأكثر من هذا انتقلت التكنولوجيا بفضل الكاميرات الرقمية إلى غرف المنازل و أصبح الإنسان يتقاسم صور حياته اليومية بفضل برامج الدردشة الحية مثل الياهو، الهوتميل.. الخ .

2- تعريف للهوية: وفق خصائص جديدة تشكلت بفضل التكنولوجيا الحديثة، من جهة و من جهة أخرى تغير واضح في خصائصها عن طريق تبني الإنسان مبادئ جديدة لم يكن ليعرفها قبل ظهور التقنية التكنولوجية، من منطلق تعامله مع شخصيات متعددة و من ثقافات مختلفة ، فاللاوعي الجماعي أصبح تماثلي و تداخلت التصورات الجماعية في مجال موحد ضمنت وجوده التقنية.<sup>(1)</sup>

اما أريك فروم (Erichfrom): فيرى أن أزمة الهوية (Identitycrisis) يترتب عليه عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الرغبة لموضوع الحب و الإحساس بالمسؤولية إزاءه و احترامه و بمعرفته معرفة كاملة ، وأكد فروم على أهمية المجتمع و الإنسان عندما ينفصل عن بقية البشر فإنه يحس بالوحدة و العزلة .

ويشير بول جادمان إلى أن أزمة الهوية تنشأ من خلال إحساس الشباب بالضيق في المجتمع لا يساعده في فهم من هو ؟ و لا لتحديد دوره في الحياة و لا يوفر له فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية<sup>2</sup>

و يبين ماير (Mayer) أن أزمة الهوية تمثل النتيجة المتوقعة في عملية تحديد الهوية لمعنى عدم وضوح الرؤيا للفرد لاختيار مستقبله المهني و التعليمي كما يتضمن ذلك الشعور بالاغتراب و عدم وجود الأهداف التي من أجلها تكون الحياة ذات معنى بالإضافة إلى اضطراب الذات و الوصول إلى هوية سلبية تفتقر إلى حميمية العلاقات بين شخصية<sup>3</sup>.

أما إريكسون (Erickson) تمثل أزمة الهوية في المرحلة الخامسة لمراحل النمو النفسي الاجتماعي و تقابل مرحلة المراهقة (هوية الأنا مقابل غموض الدور ) كما هو الحال في المراحل السابقة فإن حل أزمة الهوية يعتمد على درجة النضج و البيئة المحيطة بالفرد و حل أزمت النمو السابقة و ذلك ينسجم مع رؤية إريكسون للهوية كتكامل للخبرات السابقة في وحدة تشكلها الظروف المحيطة بالمراهق و يرى إريكسون أن مراحل النمو التي تحدث تمتد من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد ، و أن هذه المراحل مرتبطة وفق نظام متسلسل ، و أن كل أزمة تحل بنحو ايجابي أو سلبي و أن الحل الايجابي لأية مرحلة يعتمد على النجاح السابق و الإحساس بالاستمرارية لدى الفرد و الشعور بقوة الأنا ، أما الخل السلبي فإنه يؤدي إلى الشعور بالوحدة و الإحساس بأنه غير مرغوب .

<sup>1</sup> لعزازقة حمزة ، تظاهرات التقمص و تماثلية الواقع في الإرهاب الالكتروني، ص74.

<sup>2</sup> عزازقة حمزة ، تظاهرات التقمص و تماثلية الواقع في الإرهاب الالكتروني، ص74.

<sup>3</sup> أحمد محمد نوري محمود ، أزمة الهوية لدى الطلبة المرحلة الإعدادية ، ص 7-8.

و انطلاقاً من مجهود إريكسون في تحديد الهوية يرى مارشا (Marcia,1985) أن هناك أربع حالات للهوية عند المراهقين :

\* مشتتو الهوية : و هم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة و لم يكونوا هوية بعد و لا يدركوا الحاجة لان يكتشفوا الخيارات أو البدائل بين المتناقضات ربما يفشلون في الالتزام بإيديولوجية ثابتة .

\*منغلقو الهوية : وهم كذلك الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة و لكن تبنا معتقدات مكتسبة من قبل الآخرين ( أخذوها جاهزة من آبائهم و الآخرين الموجودين في المحيط) ولم يختبروا حالة معتقداتهم و أفكارهم أو بمطابقتها بمعتقدات و أفكار الآخرين ، و يقبلون هذه المعتقدات دون فحص أو تبصر او انتقاد لها .

\* معلقو الهوية : و هم الأشخاص الذين يمروا أو يمرون حالياً بأزمة و لم يكونوا بعد الهوية أي أنهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم و بوجود أزمة الهوية و سعوا بنشاط لاكتشافها و لكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم .

\*منجزوا الهوية : هم الأشخاص الذين يمروا بأزمة الهوية و انتهوا إلى تكوين هوية واضحة و محددة أي أنهم خبروا تعلق نفسي اجتماعي و أنجزوا اكتشافات بديلة لتحديد شخصيتهم و التزامهم بإيديولوجية ثابتة.<sup>1</sup>

### 3\_ شبكات التواصل :

بدأت ظاهرة المواقع الاجتماعية في عام 1997 ، وكان موقع SixDegrees.com " أول هذه المواقع من خلال إتاحتها الفرصة بوضع ملفات شخصية للمستخدمين على الموقع، وكذلك إمكانية التعليق على الأخبار الموجودة على الموقع ، وتبادل الرسائل مع باقي المشتركين.

وإذا كان موقع SixDegrees.com " هو رائد مواقع التواصل، فيما فتح موقع MySpace.com آفاقاً واسعة لهذا النوع من المواقع ،وقد حقق نجاحاً هائلاً منذ إنشائه عام 2003 ، بعد ذلك إلى ظهور مواقع التواصل الاجتماعي، لكن العلامة الفارقة كانت في ظهور موقع FaceBook.com الذي يمكن مستخدميه من تبادل المعلومات فيما بينهم وإتاحة الفرصة أمام للوصول إلى ملفاتهم الشخصية "الأصدقاء"

أضحت مواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت، مثل " الفيس بوك " تعرف بالإعلام الاجتماعي الجديد، الذي يشهد حركة ديناميكية من الطور والانتشار، وقد كان في بداياته مجتمعا افتراضيا على نطاق ضيق ومحدود، ثم ما لبث أن ازداد مع الوقت ليتحول من أداة إعلامية نصية مكتوبة إلى أداة إعلامية سمعية وبصرية تؤثر في قرارات المتأثرين واستجاباتهم ، بضغوط من القوة المؤثرة التي تستخدم في تأثيرها الأنماط الشخصية للفرد (السمعي، والبصري، والحسي) باعتبار أن المتأثر وأنماطه محور مهم في عملية التأثير، مستغلة (أي القوة المؤثرة) أن السمعي: سريع في قراراته لأن طاقته عالية ويتخيل ما يتحدث به أو يسمعه، والبصري : حذر في قراراته لأنها مبنية على التحليل الدقيق للأوضاع، والحسي : يبني قراراته على مشاعره وعواطفه المستنبطة من التجارب التي مر بها، في محاولة من أولئك المؤثرين لتغيير الآراء والمفاهيم والأفكار، والمشاعر، والمواقف، والسلوك.

وبما أن مواقع التواصل الاجتماعي أسهمت في تفعيل المشاركة لتحقيق رغبة كل فئة مشتركة في الاهتمامات والأنشطة نفسها، فإن لها أيضا دوراً في تشبيك والمناصرة والضغط و التفاعل والتأثير بقيادات غير منظمة ، وفي تحقيق المسؤولية المجتمعية إذا ما أحسن استثمارها واستغلالها وتوجيهها بشكل جيد ، فقد استطاعت أن تحول الأقوال والأفكار والتوجهات إلى

<sup>1</sup> أحمد محمد نوري محمود ، أزمة الهوية لدى الطلبة المرحلة الإعدادية ، ص 7-8.

مشروعات عمل جاهزة للتنفيذ، لذا لا يمكن أن تعد مواقع التواصل عبر الشبكات الاجتماعية موضة شبابية تتغير مع مرور الزمن<sup>1</sup>.

### 3\_1 الفيس بوك :

هو شبكة اجتماعية استأثرت بقبول وتجاوب كبير من الناس خصوصا من الشباب في جميع أنحاء العالم ، وهي لا تتعدى حدود مدونة شخصية في بداية نشأتها في أوت عام 2004 في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل طالب متعثر في الدراسة يدعى مارك زوكربيرج ، وكانت مدونة الفيس بوك محصورة في بدايتها في نطاق الجامعة وبحود أصدقاء (زوكربيرج ، الطالب الموهوس في برمجة الكمبيوتر ، ولم يخطر في باله وهو صديقين له أن هذه المدونة ستجتاح العالم الافتراضي بفترة زمنية قصيرة جدا ، فتخطت شهرتها حدود الجامعة وانتشرت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية المختلفة ، وظلت مقتصرة على إعداد من الزوار ولو أنها كانت في زيادة مستمرة ، والتي قال عنها مؤسسها مارك زوكربيرج : "لقد أضحي كل من يتكلم عن الفيس بوك العام الذي تفكر الجامعة في إنشائه ، أظن أنه من السخف أن يستغرق الأمر من الجامعة سنتين من أجل تنفيذ ذلك ، وجدت بإمكانني تنفيذه أفضل منهم وفي أسبوع واحد.

### 3\_2 مستخدمي الفيس بوك :

\* النموذج الأول : المتخفي ضمن هذا النموذج يرى الكاتبان ايلينا زنغر (الألمانية) ، و خالد الكوطيط أن الكثيرين من يسجلون أنفسهم لا يفهمون مبدأ التواصل والتشابك ، فيخفون صورتهم ولا يقدمون أية معلومات شخصية عنهم للأصدقاء الذين يدعونهم ، ويقول الكاتبان هؤلاء لا يفصحون عن هويتهم ويكتفون بالملاحظة وبالاطلاع على الصفحات الشخصية للمستخدمين الآخرين ،ربما يخاف هذا النمط من المستخدمين من أن يفوتهم شيء ما ، أو يعيشون طفولتهم من جديد ، حيث كانوا يكتفون بالوقوف في ركن ما من ساحة المدرسة ، يكتفون بمراقبة زملائهم ويكبحون الرغبة في اللعب معهم أو حتى مكالمتهم ، لكن التجربة أظهرت خيار التخفي ليس بالأمر السيئ على الإطلاق ، إذا ما أخذت بعض التعليقات غير اللائقة التي يكتبها البعض بعين الاعتبار<sup>2</sup>.

\* النموذج الثاني : رفيق المدرسة (لم تلتقي منذ وقت طويل) بهذا يتحدث الكاتبان عن هذا النموذج من الأشخاص فيوضحان "هذه الرسالة يتلقاها المرء من أشخاص فقدت آثارهم منذ وقت طويل ، وغالبا ما يكون زملاء من أيام المدرسة ،رسالة تثير فضولهم كبيرا عما أصبحت عليه أحوال الآخر ، لكن في كثير من الأحيان ما يلبث هذا الزميل القديم أن يختفي ولا يقي اسمه في لائحة الأصدقاء .

النموذج الثالث : الخطيب السابق أو الخطيبة السابقة هم أصدقاء غير مريحين ، ويتوقف الكاتبان عن هذا النوع من الأصدقاء الذين يتجسسون على صفحات المشتركين في الفيس بوك ، وقد يثيرون بعض المشاكل غير المريحة لصاحب الصفحة ، كون أنهم يحاولون التأثير على علاقاته الجديدة ، وخلق المشاكل في علاقته مع أصدقائه الجدد.

### \* النموذج الرابع :

الأبوين لا شك أن كثير من الآباء والأمهات لا يعرفون عن الفيس بوك ما يكفي ، إضافة إلى أنهم لا يرغبون في خوض هذه التجربة الجديدة ، لكن حرصهم على أولادهم يدفعهم في الكثير من الأحيان إلى التطفل على اهتمامات الأبناء والبنات بهذا التواصل

<sup>1</sup> حسني عوض: أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الشباب ، ص 04.

<sup>2</sup> محمد منصور ، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين ، ص 83\_84

الاجتماعي والدخول إلى صفحاتهم وطلب الصداقة أبنائهم الذين يقومون بتشكيل مجاميع من الأصدقاء تحد من تدخلات الآباء في شؤونهم ، ومن هذه المجموعات التي يشكونها الأبناء: (دعونا نقصي الآباء من الفاييس بوك).<sup>1</sup>

القسم التطبيقي:

المنهج:

لقد قمنا في هذه الدراسة بإتباع المنهج العيادي الذي يعتمد على دراسة الحالات الفردية معتمدا على عدة وسائل أو تقنيات ، ولقد تم اختياره لموائمة للموضوع وجدير بالذكر أن نرى أن المنهج الإكلينيكي يعتمد على تفسيرات جزئية في غالب الأحيان تستند إلى ذاتية الباحث ومنطقاته الثقافية.

الأدوات:

استخدمنا المقابلة نصف الموجهة والتي تترك المجال للمفحوص بالتعبير على معاشاته النفسية بطريقة مرنة المقابلة النصف موجهة والتي تعرف بأنها عملية إصغاء بدرجة أولى وذلك ما بين الفاحص والمفحوص ، ويتم ذلك وجها لوجه، غير أن القسم الأكبر من الحديث يكون من طرف العميل.<sup>2</sup>

\* تحليل محتوى المقابلة:

والذي تضمن مجموعة من المصنفات تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على هوية المراهق والتي انقسمت بدورها الى وحدات صورة الجسم ، تقدير الذات، معرفة الذات.

ومصنوفة نجد انعكاسات سلبية على الجانب الاجتماعي للمراهق من جراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر والتي انقسمت بدورها الى وحدات الجانب الديني، الجانب الاجتماعي، الجانب السياسي

\* العينة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من مراهقين ذكر والبالغ 18 سنة وأنثى والبالغة من العمر 19 سنة، تم اختيارهما بطريقة قصدية من بين الذين يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي.

الفرضيات:

1-تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على هوية المراهق.

2-توجد انعكاسات سلبية على الجانب الاجتماعي للمراهق من جراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر.

\* تحليل النتائج:

الحالة الأولى:

الجنس: ذكر السن: 18 سنة المستوى التعليمي: سنة ثالثة ثانوي

\* عرض وتحليل محتوى المقابلة مع الحالة الأولى:

<sup>1</sup> محمد منصور ، نفس المرجع ص 84-85

<sup>2</sup> حامد عبد السلام زهران ، الصحة النفسية ، ص 30

المجموع الكلي للوحدات: 70 وحدة

المصفوفات	الوحدات	التكرارات	النسب المئوية
تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على هوية المراهق	صورة الجسم	16	22.22%
	تقدير الذات	17	24.28%
	معرفة الذات	5	7.14%
توجد انعكاسات سلبية على الجانب الاجتماعي للمراهق من جراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر.	الجانب الديني	20	28.57%
	الجانب الاجتماعي	24	34.28%
	الجانب السياسي	9	12.85%

جدول (1): يوضح محتوى المقابلة

التحليل الكيفي لنتائج الجدول:

بعد تحويل ألفاظ الحالة إلى حوادث ثم تحويل تلك الوحدات إلى كم نعود مرة أخرى إلى الكيف لترتبط بين النمطين من التحليل من خلال المعالجات الإحصائية.

وقد وجدنا في الجدول أعلاه وجدنا أن الحالة تحصل على نسبة 22.22% على بعد صورة الجسد، وهذا يعني انه يتميز بصورة سليمة عن جسده وهذا ما لمسناه في قوله يعجبني بعض الشيء، أما بالنسبة إلى تقدير الذات فقد تحصل على نسبة 24.28% وهذه النسبة أيضا تتماشى مع نتيجة البعد الأول أي انه لا تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على تقدير الذات لدى الحالة كما لمسنا ذلك من خلال المقابلة لدي وجهة نظر راسخة جدا لا تتغير بسهولة، أما البعد الأخير والذي يحمل عنوان معرفة الذات فقد تحصل على ادني نسبة والمقدرة ب7.14%، ومن أقواله الدالة على ذلك: لدي بعض المواهب، استطيع أن اعرف ما الذي اقدر على فعله، وكل هذه المؤشرات دالة على عدم وجود اثر سلبي لشبكات التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر على هوية الحالة.

أما المحور الثاني الذي يحمل عنوان انعكاسات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر.

على الجانب الاجتماعي للمراهق، فقد وجدنا أن الجانب الديني تحصل على نسبة 28.57%، وهي نسبة صغيرة جدا والتي تدل على أن الجانب الديني للمراهق لم يتأثر من جراء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بحيث يقول: ابحت كثيرا في المسائل الدينية، أما الجانب الاجتماعي الذي يعتبر من أهم مقومات الأمن الاجتماعي فقد رصد نسبة 34.28% وهي نسبة مرتفعة قليلا عن باقي المحاور وهذا يدل على أن هذا الجانب متأثر بدرجة بسيطة من جراء استخدام شبكات التواصل لقوله المناسبات الوطنية مملدة جدا، وليس منها أي فائدة، أما الجانب الأخير وهو الجانب السياسي فقد تحصل على ادني نسبة في هذا الجانب وذلك يرجع لعامل السن، لأن الحالة مراهق ولا تستهويه الأمور السياسية بقدر المواضيع التي تخص الرياضة والترفيه.

الحالة الثانية:

الجنس: أنثى السن: 19 سنة المستوى التعليمي: سنة ثالثة ثانوي

عرض وتحليل محتوى المقابلة مع الحالة الثانية:

المجموع الكلي للوحدات: 79 وحدة

النسب المئوية		التكرارات	الوحدات	المصفوفات
%62.01	%27.84	22	صورة الجسم	تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على هوية المراهق
	%16.45	13	تقدير الذات	
	%17.72	14	معرفة الذات	
%79.72	%30.37	24	الجانب الديني	توجد انعكاسات سلبية على الجانب الاجتماعي للمراهق من جراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر.
	%34.17	27	الجانب الاجتماعي	
	%15.18	12	الجانب السياسي	

الجدول رقم (02) يوضح محتوى مقابلة للحالة الثانية

التحليل الكيفي لنتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول أعلاه وجدنا أن الحالة تحصلت على نسبة 27.84% على بعد صورة الجسد، وهذا يعني أن الحالة تتميز بصورة جسد سوية عن جسدها وهذا ما لمسناه في قولها نعم "أنا راضية عن شكلي كثيرا"، أما بالنسبة الى تقدير الذات فقد تحصلت على نسبة 16.45% وهذه النسبة أيضا تتماشى مع نتيجة البعد الأول أي انه لا تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على تقدير الذات لدى الحالة الثانية.

أما بالنسبة إلى بعد معرفة الذات فقد تحصلت على نسبة مقدرة بـ 17.72%، ومن أقوالها الدالة على ذلك: "قد أستطيع أن احدد قدراتي حسب الموقف التي تصادفني ، وكل هذه المؤشرات دالة على عدم وجود اثر سلبي لشبكات التواصل الاجتماعي. على هوية الحالة الثانية.

أما المحور الثاني الذي يحمل عنوان انعكاسات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفايس بوك، تويتر.

على الجانب الاجتماعي للمراهق ، فقد وجدنا أن الجانب الديني تحصلت على نسبة 30.37%، والتي تدل على أن الجانب الديني للمراهقة لم يتأثر كثيرا بحيث تقول: "أن الدين مهم جدا لنا في هذه المرحلة العمرية" ، أما الجانب الاجتماعي فقد رصد

نسبة 34.17% وهي نسبة مرتفعة قليلا عن باقي المحاور وهذا يدل على أن هذا الجانب متناثر بدرجة بسيطة لدى الحالة الثانية أيضا من جراء استخدام شبكات التواصل لقولها المناسبات الوطنية لا تهمني.

أما الجانب السياسي فقد تحصل على 15.18% وذلك يرجع لعامل الجنس، لان المراهقات الإناث بصفة عامة لا يملن للأمور السياسية كثيرا.

#### مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج:

من خلال تحليل المحتوى للمقابلات التي قمنا بأجرائها مع الحاليتين وجدنا أن الفرضية الأولى ﴿ تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على هوية المراهق أنها لم تحقق ﴾

أما الفرضية الثانية التي فحواه ﴿ توجد انعكاسات سلبية على الجانب الاجتماعي للمراهق من جراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ﴾ الفاييس بوك، تويتر ﴿ أنها لم تحقق أيضا .

أي أنه لا يؤثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي " الفاييس بوك، تويتر على الجانب النفسي والاجتماعي للمراهقين، قد يرجع ذلك للوعي الثقافي في وسط الشباب التي تقيم من الوقوع في فخ العولمة من خلال البرمجة الغير مباشرة التي تقوم بها وسائل التواصل الاجتماعي.

#### خاتمة:

تعتبر مواقع الاتصال الاجتماعي منها الفاييس بوك من المواقع التي لها مزايا وعيوب لكن في الحاليتين المقدمتين كانت النتيجة ايجابية خاصة في عدم تأثر المراهقين بالفايس بوك ويرجع إلى البروفيل النفسي للحاليتين من خلال تشبعهم بالوعي من خلال التنشئة الأسرية الجيدة والتي تجسدت في سلوك المراهقين من خلال التقمصات الجيدة واكتساب هوية سوية من خلال معرفتها لتوظيفها الفكري، لكن نتيجة هذه الدراسة تنطبق فقط على الحاليتين فقط ولا نستطيع التعميم .

#### قائمة المراجع:

1. جيلفورد بلوم: ترجمة كمال محمد خليل، مهارات التفكير التباعدي، دراسة ميدانية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2007، ط1.
2. -محمد عودة الريماوي وآخرون، علم نفس العام، دار المسيرة، عمان الأردن، 2006، ط2.
3. سامي محمد ملحم، علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004، ط1.
4. عقل محمود عطا حسين، النمو الإنساني، دار الخريجي، الرياض، 1993.
5. لعزازقة حمزة، تظاهرات التقمص وتمائلية الواقع في الإرهاب الالكتروني، مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، جامعة سطيف، 2007.
6. أحمد محمد نوري محمود، أزمة الهوية لدى الطلبة المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، العدد الحادي والثلاثين.
7. حسني عوض (?): أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الشباب تجربة مجلس شبابي عرار أنموذجا، دراسة نفسية برامج التنمية الاجتماعية والأسرية.



8. محمد منصور ،تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الالكترونية "العربية نموذجاً"،رسالة ماجستير في الإعلام والاتصال ، 2012 .
9. حامد عبد السلام زهران، الصحة العقلية،، دار النهضة العربية،عمان ، الأردن ، 1997، ب ط .

## مستوى الولاء التنظيمي في المؤسسة الجامعية :

### دراسة ميدانية على عينة من مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة

الباحث علي بولبداوي.أ.د. يحي بشلاغم/جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر

#### ملخص:

نهدف من خلال دراستنا هذه إلى الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، حيث قمنا بتطبيق الدراسة على عينة قوامها 219 مستخدم إداري، وتقني، وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي، مستخدمين في ذلك أداة للدراسة متمثلة في مقياس الولاء التنظيمي الذي أعد من قبل موداي وزملائه (Mowday Et Others (1979) ، وقد استخدمنا في المعالجة الإحصائية اختبار "ت" (T.Test) للمجموعة الواحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط الولاء التنظيمي الفرضي والمتوسط الحسابي، حيث خلصت نتيجة الدراسة التي توصلنا إليها أن مستوى الولاء التنظيمي متوسط لدى مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج.

الكلمات المفتاحية: الولاء التنظيمي، مستخدمي الجامعة .

#### Abstract :

The aim of our study is to reveal the level of organizational loyalty among employees of Akli Mohand Oulhaj University in Bouira. We applied the study on a sample of 219 administrative and technical employee by adopting a descriptive approach using a tool that is the Organizational Loyalty Scale developed by Mowday and his colleagues (Mowday et al, 1976). In the statistical analysis, we used the (T.Test) for each group to test the significance of the differences between the mean of the hypothesized organizational loyalty and the arithmetic mean. The result found concluded that:

There is a medium level of organizational loyalty among the employees of Akli Mohand Oulhaj University.

**Keywords:** Organizational loyalty, University employees.

## مقدمة :

ترتبط مواضيع الولاء التنظيمي ارتباطا وثيقا بالسيكولوجية "النفسية" لدى الأفراد، حيث تعد من أهم العوامل التي يمكن اعتبارها من المؤشرات الإيجابية، وهي بمثابة مقياس لمدى فاعلية أداء الأفراد، فإذا كانت معنويات الأفراد مرتفعة فإن ذلك يؤدي إلى تحقيق النتائج التي ترغب المنظمة في تحقيقها، وبالتالي لا بد للمنظمات أن تهتم بالروح المعنوية للأفراد الذين يعملون بها، حيث يعد الولاء التنظيمي من العوامل المهمة التي ترغب المنظمات الفاعلة لكسبه من المستخدمين فيها، فالولاء التنظيمي مرتبط بمستوى الأداء الوظيفي العام لذلك تجده من العناصر الرئيسية لقياس مدى التوافق بين الأفراد من جهة وبين المنظمات من جهة أخرى، إذ كلما زاد هذا التوافق حققت المنظمات الكثير من أهدافها وتطلعاتها، وقد توالى الجهود البحثية الهادفة إلى تأصيل مفاهيمه وبناء نماذج تشخص أبعاده وارتباطاته، وتطور أدوات قياسه منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي وهذا قصد التنبؤ بمستويات الولاء عند المستخدمين وذلك من خلال تحليل بعض الظواهر السلوكية لهؤلاء والتي تعبر عن مدى الولاء التنظيمي ومنها: رغبة الفرد في البقاء في المنظمة، مستوى الأداء، دوران العمل، الغيابات وحوادث العمل وهذا بغية معرفتها من جهة، والتأثير فيها من جهة أخرى.

## - إشكالية الدراسة :

يعد موضوع الولاء التنظيمي للمستخدمين من الموضوعات الهامة في مجال علم النفس و إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، حيث يقترن به مدى تحقيق المؤسسات لأهدافها من عدمه، وتعتبر الإدارة القائمة على الولاء هي الإدارة الهادفة لإعطاء العاملين والعملاء أكبر قيمة ممكنة، قيمة تكفي عائداً لها لإرضاء العاملين، كذلك فإن الإدارة القائمة على الولاء هي نموذج إداري جديد يختلف عن النماذج السائدة التي تقوم على الربح، لأن الربح ليس هو الهدف المباشر للمنظمة الحريضة على الولاء، وإنما الهدف هو كسب رضا العاملين والعملاء أولاً، ثم تحقيق الربح ثانياً<sup>1</sup>.

وتتجلى مشكلة الدراسة، في أن عددا كبيرا من المؤسسات الجامعية الجزائرية، تظهر عدم قناعتها ورضائها عن كفاءة وفعالية الأهداف التي تحققها، وتوجه العديد من مستخدمي الجامعة نحو قطاعات أخرى وعدم رغبتهم في البقاء في المؤسسة والاستمرارية بالعمل فيها، بالرغم من تفهم العديد من المستخدمين لمهامهم الموكلة إليهم، وتمرسهم بشكل مهني عال من المهارة، أدى إلى حاجة ورغبة المؤسسات الجامعية، وإدراكها بضرورة التغيير في طبيعة الممارسات الاتصالية المنتهجة، وطبيعة أداء المهام، خاصة بالنسبة للمستخدمين الراغبين بتجديد طبيعة مهامهم، وإضفاء الاستقلالية، ليقبلوا على أداء مهامهم بشكل أكثر حفزا وولاءاً.

وعلى ضوء ذلك نسعى من خلال هذا الدراسة إلى الكشف على مستوى الولاء التنظيمي عند مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، حيث يمكن حصر الإشكالات المطروح في هذه الدراسة حول التساؤل التالي :

❖ ما مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج ؟

## - فرضية الدراسة :

- مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة متوسط .

## - تحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

<sup>1</sup> - مدحت محمد أبو النصر، بناء وتدعيم الولاء المؤسسي لدى العاملين داخل المنظمة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص 11.

### - الولاء التنظيمي :

هي تلك الصفة والاعتقاد الذي يتحلى به المستخدم، من خلال قبول المؤسسة الجامعية ودرجة الحماس أو النشاط الذي يظهره داخل مؤسسته في العمل، من أجل بلوغ أهداف محددة في العمل واقتناء مزايا نفسية واجتماعية ومادية، ويتم تحديد الولاء التنظيمي عند مستخدمي المؤسسات الرياضية بالرجوع إلى مقياس الولاء التنظيمي من قبل موداي وزملائه (1979) Mowday Et Others بغية التعرف على درجات الولاء عند هذه الفئة من المستخدمين .

### - مستخدم الجامعة:

هم المكلفون بالتنسيق والمشاركة في تسيير المؤسسة، وموظفو التنفيذ الدائمون والمؤقتون، وكل أعوان التحكم، ومستخدمو الإدارة التقنية في جامعة محند أكلي أولحاج بولاية البويرة .

### - أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في حيوية موضوعها وندرة الدراسات العربية في حدود اطلعنا في هذا المجال والتي من المتوقع أن يعود نفعها على كل من مديري المؤسسات الجامعية وكذلك الباحثين المهتمين بموضوع الولاء المؤسساتي .

- كما تفيد هذه الدراسة في البحث معرفة أنجع الطرق والأساليب للرفع من مستوى الولاء التنظيمي .

- الاهتمام الخاص بالمواضيع بالولاء التنظيمي .

### - أهداف الدراسة:

تعد هذه الدراسة من بين الدراسات السيكولوجية، في مجال فهم شخصية الفرد وطرق تكيفه مع المواقف المختلفة التي يمر بها، ورسم معالم الممارسات التي تؤثر في الولاء التنظيمي، وهي فرصة لمديري المؤسسات الجامعية للاطلاع ومعرفة أهمية الولاء التنظيمي

- التعرف على مستوى الولاء التنظيمي عند مستخدمي المؤسسة الجامعية .

- التعرف على بعض الأساليب المشجعة على خلق الولاء التنظيمي .

### - منهجية الدراسة الميدانية :

### - منهج الدراسة:

بما أن الدراسة تحاول الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي عند مستخدمي الجامعة، تم الاعتماد في الدراسة المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لاستجابات العينة نحو مقياس الولاء التنظيمي إذ تعتمد على أسلوب الإحصاء الوصفي والاستدلالي، بهدف حصر أبعاد الظاهرة موضوع الدراسة، واستنباط الأحكام الجزئية من الظاهرة الكلية، بما يسهم في تحقيق إمكانية استخدام طاقات الموارد البشرية في المؤسسة الجامعية.

### - مجتمع الدراسة :

يتحدد مجتمع الدراسة الحالية بـ506 مستخدم من جامعة محند أكلي أولحاج بالبويرة للسنة الدراسية 2016/ 2017.

- عينة الدراسة :

تعتبر عينة البحث من أهم عناصر البحث ومراحله، ويشمل مجتمع بحث هذه الدراسة على مجموعة من المستخدمين البالغ عددهم (506) مستخدماً، وتراوح أعمارهم ما بين 20 و60 سنة فقد وقع اختيارنا لأفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بين المستخدمين الذين تتوفر لديهم نفس الخصائص فيما يخص تقارب كل من : الترتيب الهرمي، المكانة في المؤسسة، الأجر، كما يخضعون لنفس العوامل الخاصة بالإشراف وممارسات الإدارة، وكان ذلك بمساعدة السيد الأمين العام للجامعة الذي أعطانا ترخيصاً لتسهيل عملية توزيع أداة جمع المعلومات والتنقل بين المكاتب بكل حرية، والسيد رئيس مصلحة المستخدمين الذي قدم لنا قائمة المستخدمين (الإداريين والتقنيين)، وأيضاً بمساعدة مسؤول تكنولوجيا الإعلام والاتصال بالجامعة ورئيسة مكتب الاتصال داخل المؤسسة ميدان الدراسة، فمهم من قدمنا لهم المقياس الخاص بالدراسة مباشرة في أماكن عملهم، والبعض الآخر بمساعدة مسؤولي المصالح الإدارية والتقنية وبعض المتطوعين من الأساتذة والباحثين لتوزيع الأداة، وكان العدد النهائي للعينة (219) بعد استبعاد بعض استمارات المقياس غير كاملة وغير صالحة للتحليل.

- طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث باختيار عينة بطريقة عشوائية طبقية وهي عينة تقوم، على أساس مبدأ إعطاء جميع أفراد المجتمع فرصة اختيار متساوية، حتى تتمكن من، تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً.

- وصف عينة الدراسة الأساسية:

بلغت عينة الدراسة الأساسية (219) مستخدماً في الإدارة الجامعية، موزعين على مختلف الكليات داخل الجامعة، كخطوة مبدئية للدراسة الأساسية، والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب كل متغير.

.الجنس:

- جدول رقم (01) يمثل توزيع العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
26.50%	58	ذكور
73.50%	161	إناث
100%	219	المجموع

يبين الجدول أن هناك فرقا واضحا بين عدد الذكور والإناث، إذ بلغت نسبة الإناث من أفراد العينة 73.50% ونسبة الذكور 26.50% من أفراد العينة وهذا الارتفاع دال على الارتفاع التدريجي لنسب ولوج المرأة لاختيار المهن الإدارية في المؤسسات الجامعية، كما أن نسبة الذكور في العينة تتقارب مع نسبة تمثيلهم في المجتمع الإحصائي.

.السن:

- جدول رقم (02) يمثل توزيع العينة حسب السن :

النسبة المئوية	التكرار	السن
37.90%	83	30-20
53%	116	-3104
07.80%	17	1-405
1.40%	03	أكثر من 50
100%	219	المجموع

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً 219 مستخدماً، نلاحظ أن 83 موظفاً يمثلون حجم الموظفين الذين ينتمون إلى الفئة المحددة مجالاً من 20 سنة إلى 30 سنة وبنسبة بلغت 37.90%، أما عدد الموظفين الذين يمثلون الفئة العمرية من 31 إلى 40 سنة فكان عددهم 116 موظفاً وبنسبة قدرت بـ 53% وكان عدد الموظفين الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة مجالاً من 41 إلى 50 سنة فكان عددهم 17 مستخدماً وبنسبة قدرت بـ 07.80%، أما الموظفين الذين تجاوزت أعمارهم 50 سنة فقد قدرت 03 مستخدماً وبنسبة قدرت بـ 1.40%.

.المستوى التعليمي:

- جدول رقم (03) يمثل توزيع العينة حسب المستوى التعليمي :

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي
21.50%	47	ثانوي
40.60%	89	ليسانس
32.40%	71	ماستر
05.50%	12	ماجستير فما فوق
100%	219	المجموع

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً 219 موظفاً، نلاحظ أن (47) موظفاً لهم مستوى تعليمي ثانوي حيث بلغت نسبتهم 21.50%، أما بالنسبة للموظفين المتحصّلين على شهادة الليسانس كان عددهم

(89) موظفا بنسبة قدرت بـ 40.60%، وهو عدد يمثل أغلبية أفراد عينة الدراسة، مما يدل أن أغلب موظفي الإدارة الجامعية متحصلين على شهادات جامعية تسمح لهم بتأدية مهامهم وفق أسس علمية، وفي حين كان عدد الموظفين الحاصلين على شهادة الماستر (71) موظفا بنسبة قدرت بـ (32.40%) وهي نسبة مئوية عالية، كما كان عدد الموظفين الحاملين لشهادة الماجستير فما فوق هو (12) موظفا وبنسبة مئوية قدرت بـ 05.50% .  
الأقدمية:

- جدول رقم (04) يمثل توزيع العينة حسب الأقدمية:

النسبة المئوية	عدد المستخدمين	الخبرة (الأقدمية المهنية)
89.50%	196	أقل من 10 سنوات
6.80%	15	11-20
03.70%	08	أكثر من 20
100%	219	المجموع

يبين الجدول أن أفراد العينة يتفاوتون في سنوات أقدامهم في العمل، وهذا إيجابي من حيث تنوع الخاصية ما يساعد على الاستفادة من آراء واستجابات الفئات العمرية تبعا لمتغيرات الدراسة، بحيث أن ذوي الأقدمية من (أقل من 10 سنوات) يمثلون نسبة 89.50% وهي أكبر من فئة (11-20) الذين يمثلون نسبة 6.80% وبدرجة أقل فئة ذوي الأقدمية (أكثر من 20 سنة) وبنسبة تقدر بـ 03.70% .  
نمط الوظيفة:

- جدول رقم (05) يمثل توزيع العينة حسب نمط الوظيفة:

النسبة المئوية	التكرار	نمط الوظيفة
67.60%	170	إداري
22.40%	49	تقني
100%	219	المجموع

يوضح الجدول أن أفراد العينة ينقسمون في نمط الوظيفة التي يشغلونها إلى نمطين، مجموعة من الموظفين يزاولون مهام ذات طابع إداري حيث كان عددهم (170) موظفا بنسبة مئوية قدرت بـ (67.60%) وهي الفئة الأكثر تمثيلا في العينة، في حين كانت مجموعة من الموظفين يشغلون مهام ذات طابع تقني وكان عددهم (49) موظفا بنسبة مئوية قدرت بـ (22.40%) وهي نسبة أقل تمثيلا مما يدل أن جل عينة الدراسة يمارسون مهام إدارية وهذا يتقارب مع نسبة تمثيلهم في المجتمع الإحصائي

- أداة الدراسة :

- مقياس الولاء التنظيمي : تستخدم المنظمات مقاييس عدة للتعرف على مستوى الولاء التنظيمي عند استخدامها، وقد استخدمنا في دراستنا مقياس الولاء التنظيمي الذي أعد من قبل موداي وزملائه (Mowday Et Others 1979) ، حيث تعكس مزيجاً من الاتجاهات والنوايا السلوكية التي تؤكد على التزام الموظف من عدمه للمنظمة التي يعمل بها، وقد تم اختيار هذه الأداة لأنها أكثر المقاييس المقبولة لقياس الولاء التنظيمي، ولقدرته على التمييز بين ذوي الولاء المرتفع، المتوسط والمنخفض في المؤسسة، كما أظهرت النتائج درجة عالية من الصدق والثبات الموثوق به، حيث تمت ترجمته إلى العربية من قبل عبد الرحيم قطان (1987) حيث قمنا بتطبيق دراسة على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (43) مستخدماً، وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب " معامل الارتباط بيرسون " باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية (spss22) فتبين من خلال الدراسة وجود علاقات ارتباطية تدل على تشعب سيكومتري للأداة حيث بلغت كل معاملات الارتباط بين (0.38 كحد أدنى و0.83 كحد أقصى) وهي قيم دالة عند مستويي الدلالة (0.01 و0.05) ماعدا البند رقم 07 والبند رقم 12 فتراوحت قيمة معامل ارتباط كل منهما بين (0.21، 0.27) وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ولا تقيس ما أعد لقياسه، وعبارات مقياس الولاء التنظيمي في شكلها النهائي مبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (06) يبين العبارات الخاصة بمقياس الولاء التنظيمي بعد التأكد من الخصائص السيكومترية

الرقم	العبارة
01	أنا على استعداد لبذل مجهود كبير أكثر من المجهود المتوقع مني لمساعدة هذه الكلية على تحقيق النجاح المنشود .
02	أقول لزملائي : إنه لأمر عظيم أن أعمل في هذه الكلية.
03	أشعر بإخلاص قليل لهذه الكلية
04	سأقبل أية واجبات في سبيل بقائي في هذه الكلية
05	أعتقد أن ما لدى الكلية من قيم، يشبه ما عندي من قيم
06	أنا أقول لزملائي وأصدقائي أنني فخور لانتمائي لهذه الكلية.
07	هذه المهنة تلهمني لبذل أقصى جهد أستطيعه أثناء أداء العمل
08	سأتترك هذه الكلية إذا ما طرأ أي تغيير على ظروفي
09	أنا سعيد جداً باختياري هذه الكلية، بدلا من الكليات الأخرى التي كنت أفكر في الالتحاق بها.
10	لا يوجد هناك ما أستفيد منه للبقاء في هذه الكلية إلى ما لا نهاية.

11	أنا أهتم بمصير هذه الكلية
12	بالنسبة لي هذه أفضل كلية يمكن لي أن أعمل فيها.
13	اختياري أو قراري للعمل في الكلية كان خطأً كبيراً ارتكبته في حق نفسي

- وصف المقياس: يتكون مقياس الولاء التنظيمي من 13 بنداً، تعطى الإجابات سلم ليكرت الخماسي، النحو الآتي: لاوافق بشدة - لاوافق - لاوافق ولا أعارض - أوافق إلى حد ما - أوافق بشدة، وتتراوح درجات المقياس بين 15-75. -طريقة تقدير درجات المقياس:

يتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات، إذ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستخدم في كل بند هي 5، تصحح القائمة التي تكون الإجابة عنها كالتالي:

- لا أوافق بشدة تعطي للمجيب 01 درجات.
- لا أوافق تعطي للمجيب 02 درجات.
- لا أوافق ولا أعارض تعطي للمجيب 03 درجات.
- أوافق إلى حد ما تعطي للمجيب 04 درجات.
- أوافق بشدة تعطي للمجيب 05 درجات.

يتم حساب مجموع النقاط المتحصل عليها من خلال جمع الدرجات وفق سلم ليكرت، ويتم تفسير المجموع الكلي للدرجات وفق ما هو مبين في الجدول كالتالي:

جدول رقم (07) يوضح تفسير المجموع الكلي للدرجات

الدرجة	15-0	30-16	45-31	60-46	60
التفسير	ولاء منعدم	ولاء منخفض	ولاء متوسط	ولاء مرتفع	ولاء مرتفع جداً.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- للتحقق من فرضية الدراسة قمنا باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية والمتمثلة في :
- استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss22):
- 02- معامل ألفا لكرونباخ .
- 03 - التكرارات .
- 04 - النسب المئوية .
- 05 - المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري .
- 06- اختبار ( ت، T.Test)

عرض النتائج الخاصة بالفرضية :

تنص الفرضية على أن مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي الجامعة متوسط، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط الولاء التنظيمي الفرضي، والمتوسط الحسابي، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (08) يبين مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي الجامعة

البيانات المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت" T.Test	مستوى الدلالة
مستوى الولاء التنظيمي	41,76	39	218	04.05	0.000
المجموع	219				

يتبين من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي للولاء التنظيمي والمتوسط الحسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (41,76) وهو أكبر من المتوسط الفرضي المقدر بـ (39) وبما أن درجة  $p \text{ value/sig} = 0.000$  وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية 0.01 وبالرجوع إلى طريقة تفسير المجموع الكلي لمقياس الولاء التنظيمي. وعلى ضوء هذه النتائج نقبل فرضية الدراسة والتي توقعنا فيها أن مستوى الولاء التنظيمي متوسط لدى مستخدمي جامعة ألكلي محند أولحاج. تحليل ومناقشة نتائج فرضية الدراسة : والتي تنص على أن مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي جامعة ألكلي محند أولحاج متوسط، فبناء على عرض وتحليل النتائج تم التوصل إلى وجود مستوى ولاء تنظيمي متوسط لدى مستخدمي جامعة محند ألكلي أولحاج بالبويرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (41,76) وهو أكبر من المتوسط الفرضي المقدر بـ (39)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في درجة الولاء إلى الصورة الحسنة عن الجامعة والراسخة في أذهان المجتمع ككل ومستخدمي الجامعة بصفة خاصة باعتبارها إحدى القلاع الأساسية المساهمة في تنمية وتطور المجتمعات، من خلال ما ترمي إليه بتكوين نخبة الشباب والإطارات المستقبلية والكفاءات المشغلة والمسيرة لشتى المجالات الحياتية، وهذا ما أثبتته دراسة دربيع العبوزي (2016) بعنوان تصورات الطالب الجزائري للحياة الجامعية دراسة ميدانية ببعض الجامعات الجزائرية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطالب للحياة الجامعية، على عينة تكونت من (300) طالب وطالبة، حيث توصل إلى أنهم يحملون تصورات ايجابية نحو مسارهم الدراسي، حيث يرى الطلبة أن الجامعة فضاء يساهم في تحسين مستواهم العلمي من خلال تنمية قدراتهم العقلية، والتفكير العلمي الناقد لديهم والبحث العلمي والسير بهم نحو تطوير مستواهم في طريق التطور والتحسين المستمر، أما عن تصوراتهم لحياتهم الشخصية في الجامعة كان تصورا إيجابيا، حيث تحظى الجامعة الجزائرية بالمكانة مقارنة بالمؤسسات والإدارات العمومية الأخرى، وهذا ما يشعر المنتسبون إليها والعاملون فيها بالولاء لها<sup>1</sup>.

كما يرجع هذا الولاء كذلك إلى قلة البدائل وفرص التوظيف خاصة في الثلاث سنوات الأخيرة بفعل سياسة ترشيد عمليات التوظيف التي فرضتها الظروف المالية والاقتصادية التي مرت بها البلاد، وهذا ما نصت عليه التعليمية الوزارية المشتركة رقم

<sup>1</sup> - دربيع العبوزي، تصورات الطالب الجزائري للجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 44، 2016.

01 المؤرخة في 23 ديسمبر 2015، التي حددت كفاءات تجسيد التدابير العملية والإجراءات القانونية الرامية إلى تعزيز التوازنات المالية للبلاد على غرار استغلال المناصب المالية، وهو الأمر الذي زاد من رغبة المستخدمين في الاستقرار والاحتفاظ بمناصب عملهم، وتقبل قيمها وأهدافها، والذي يجسده سعيهم وتسخير جهودهم وقدراتهم للمساهمة في السير الحسن لنشاط الجامعة وتحقيق الأهداف المنوطة بها والتقييد بالقوانين واللوائح المنظمة والمسيرة لها، وهو أحد أشكال الولاء الذي وقف عليه الباحث نفسه أثناء قيامه بالدراسة، ويمكن القول كذلك أن طبيعة ونمط التسيير في الجامعة والذي يقع في غالب الحالات على عاتق أفراد يحوزون على درجات علمية عالية، تتوفر فيهم مقومات وكفاءات التسيير الناجع لمختلف الجوانب المادية والبشرية التي تمس ظروف عمل المستخدمين وتزيد من درجة رضاهم عن ظروف العمل وهو ما زاد في ولائهم للجامعة.

ولقد اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة العتيبي والسواط (1997) والتي هدفت إلى قياس الولاء التنظيمي لمنتسبي جامعة الملك عبد العزيز، وتحديد العوامل التي تؤثر إيجابياً وسلبياً في الولاء التنظيمي، ومعرفة العلاقات بين الأبعاد المكونة للولاء التنظيمي، والتي جرت على عينة بلغ حجمها (291) موظفاً، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتصفون بدرجة متوسطة من الولاء التنظيمي في أبعاده الثلاثة العاطفي، والمستمر والمعياري، وأن الولاء التنظيمي يتأثر بثلاث مجموعات من العوامل والصفات الشخصية، وخصائص العمل والخبرة في العمل وأن خصائص العمل والخبرة في العمل لهما تأثير أقوى من الصفات الشخصية في الولاء التنظيمي<sup>1</sup>.

واتفقت مع نتائج دراسة العجبي (1999) التي هدفت إلى قياس مستوى الولاء التنظيمي والرضا عن العمل لدى الموظف في دولة الكويت، وبحث العلاقة بين الولاء التنظيمي والرضا عن العمل، على عينة تكونت من (500) فرداً، من القطاع العام والخاص، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتفاعاً في مستوى الولاء التنظيمي لدى الموظفين في كلا القطاعين العام والخاص، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ظروف بيئة العمل الخارجية والمتمثلة في توفر فرص عمل أخرى، والرغبة في الاستمرار في العمل، والولاء التنظيمي ووجود علاقة إيجابية بين مستوى الولاء التنظيمي وظروف بيئة العمل الداخلية من الإشراف الديمقراطي ومحتوى العمل، والاتصال الجيد، وفرص الترقية والتقدم، والأجور<sup>2</sup>.

كما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة العمري (1999) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام في جامعة الملك سعود وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية، وبيان أثر كل من المتغيرات المتمثلة في: الدرجة العلمية، والسن، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري، والخدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة، وأنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الديمقراطي والولاء التنظيمي، وأنه لا يوجد أثر ذا دلالة إحصائية للمتغيرات المستقلة في الدخل الشهري، والسن والخدمة في العمل الحالي، والدرجة العلمية، على مستوى الولاء التنظيمي.

واتفقت أيضاً مع دراسة صادق (2000) بعنوان "العلاقة بين الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر والإمارات، وصيغت تساؤلات الدراسة نحو العلاقة بين هذين المتغيرين ومدى تغير هذه العلاقة بتغير الخبرة ومدة العمل بالجامعة والجنس والخبرة والفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وبين الجنسين في الولاء والاتجاه نحو العمل، وقد استخدمت الباحثة مقياس الولاء

<sup>1</sup> - عبد الفتاح صالح خليفات ومنى الملاحمة، مذكرة الولاء التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، مجلة جامعة دمشق - المجلد 25- العدد (4+3) 2009، ص 294.

<sup>2</sup> - راشد شبيب العجبي، الولاء التنظيمي والرضا عن العمل: مقارنة بين القطاع العام والقطاع الخاص في الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، 1998.

التنظيمي الذي أعده بورتر وزملاؤه ومقياس الاتجاه نحو العمل الذي أعدته الباحثة، وقد تكونت عينة الدراسة من (135) عضوا من هيئة تدريس من جامعة قطر و(108) هيئة تدريس من جامعة الإمارات، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل متوسط بين الجامعتين، وكانت العلاقة موجبة ودالة بين الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل وأكدت النتائج أنه كلما زادت الخبرة زاد الولاء التنظيمي<sup>1</sup>.

وتداخلت مع بعض نتائج دراسة فجورفت (1993) Fjoroft بعنوان العوامل التي تتنبأ بالولاء التنظيمي وأجريت على أعضاء هيئة التدريس، هدفت إلى معرفة أثر كل من الرتبة الأكاديمية، والرضا عن الراتب وظروف العمل، وسمعة المنظمة، والمشاركة في الاجتماعات، والتأثير المدرك لسياسات المؤسسة في الولاء التنظيمي، في كلا المستويين الإداري والمؤسسي، وتكونت عينة الدراسة من (4925) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى مقدرة كل من الرضا عن الراتب، وظروف العمل على التنبؤ بمدى ولاء أعضاء هيئة الجامعة، وأن أعضاء هيئة التدريس وفي جميع الرتب الأكاديمية لديهم ولاء للقسم الذي يعملون به أكثر كما كشف تحليل الانحدار أن التأثير المدرك لأعضاء هيئة التدريس في السياسة والمشاركة في الاجتماعات كان تأثيرهما قويا في التنبؤ بالولاء التنظيمي<sup>2</sup>.

لكنها اختلفت مع نتائج دراسة د. وافية صحراوي (2013) بعنوان الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى إطارات الجامعة الجزائرية، حيث أجريت الدراسة على إطارات الجامعة (أساتذة، إداريين)، حيث كان من بين أهدافها إبراز العلاقة بين الثقافة التنظيمية والضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى إطارات الجامعة، ثم تحديد القيم التنظيمية السائدة لديهم كما هدفت أيضا إلى إبراز العلاقة بين الضغط المهني وكل من الولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى إطاراتها ومن ثم تسليط الضوء على أهم أعراض الضغط المهني التي يعاني منها الإطار الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (330) فردا، ومن بين أهم نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة وجود مستوى ولاء تنظيمي منخفض لدى إطارات الجامعة الجزائرية<sup>3</sup>.

وبناء على ما ورد في نتائج هذه الدراسات بما اتفقت عليه أو بما اختلفت فيه نجد أن درجة الولاء المتوسط لدى مستخدمي جامعة محند أكلي أولحاج بالبويرة، هو محصلة عوامل خارجية تمثلت في قلة فرص العمل وعدم وجود بدائل عمل، وكذا عوامل شخصية تمثلت في رغبة الموظفين وميلهم للاستقرار في العمل بالجامعة لما تحظى به من مكانة، كما أنه كذلك حصيلة عوامل مهنية متعلقة بظروف العمل وعلاقات العمل ونمط التسيير والإدارة، والتي ساهمت كلها في اعتزاز موظفي الجامعة بانتمائهم وولائهم لها.

#### خلاصة:

في ضوء تحليلنا للنتيجة المحصل عليها بواسطة أداة الدراسة لعينة بحثنا والمتعلقة بمستخدمي جامعة البويرة من خلال معرفة بمستوى الولاء التنظيمي لديهم، تبين من نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها مايلي:

- أن مستوى الولاء التنظيمي لدى مستخدمي جامعة أكلي أولحاج متوسط .

<sup>1</sup> - رياش السعيد ونقموش محمد، التوافق المهني وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى عمال مؤسسة سونلغاز بمدينة الأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 2017، 24، ص 17.

<sup>2</sup> - عبد الفتاح خليفات ومنى الملاحمة، مرجع سبق ذكره، ص 297.

<sup>3</sup> - وافية صحراوي، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى إطارات الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة الجزائر 2، 2013.

حيث نرى أن مستوى الولاء التنظيمي المتوسط لدى عينة الدراسة يرجع إلى أنه لم يعد هناك من المستخدمين من يهتم للقيمة الفعلية للعمل، أكثر من اهتمامه للقيمة المادية فعندما يتوفر للمستخدم مردود مادي أفضل يقوم بترك وظيفته للحصول على وظيفة أخرى من أجل عائد مادي أفضل، إضافة إلى روتين العمل وقلة التحفيز، واقتصار التربصات التي تقام في الخارج على مستخدمي المناصب العليا فقط.

وحتى يتحقق الولاء التنظيمي ويرتفع لابد للمشرفين على تسيير جامعة محند آكلي أولحاج بالبويرة أن يوجهوا اهتمامهم باستمرار لتطوير مستخدميهم وإعدادهم الإعداد الصحيح، بما في ذلك تلبية حاجاتهم ومتطلباتهم، مع فسح المجال للإبداع الإداري والتقني بكافة نواحيه، والاستثمار فيهم من خلال تسطير برامج التكوين للرفع من مستوى أدائهم وتقليل ضغوط العمل لديهم، والعمل على تنمية مناخ المشاركة في التسيير وخلق الثقة المتبادلة بين المستخدمين والإدارة مما يؤدي إلى تقليل مشاعر التوتر والقلق، الذي من شأنه أن يؤثر سلبا على مردود العمل، والتركيز على تدعيم قنوات الاتصال بإيجاد السبل والطرق المختلفة لفتح تلك القنوات، والاهتمام بالعلاقات الجيدة مع المستخدمين داخل الجامعة بهدف تعزيز ولائهم ورضاهم.

وتعتبر هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على مستوى الولاء التنظيمي في المؤسسة الجامعية، باعتباره من المواضيع التي ينبغي إعطاؤها اهتماما أكبر خاصة، وأن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام كبير في الدراسات والبحوث الجزائرية في حدود إطلاعنا.

#### قائمة المراجع:

1. راشد شبيب العجمي، (1998)، الولاء التنظيمي والرضا عن العمل: مقارنة بين القطاع العام والقطاع الخاص في الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.
2. ربيع العيزوي، (2016)، تصورات الطالب الجزائري للجامعة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 44.
3. رياض السعيد ونقموش محمد، (2017) التوافق المهني وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى عمال مؤسسة سونلغاز بمدينة الأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 24.
4. رياض السعيد ونقموش محمد، (2017) التوافق المهني وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى عمال مؤسسة سونلغاز بمدينة الأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 24.
5. عبد الفتاح صالح خليفات ومنى الملاحمة، (2009)، مذكرة الولاء التنظيمي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، مجلة جامعة دمشق – المجلد 25- العدد (4+3).
6. مدحت محمد أبو النصر (2005) بناء وتدعيم الولاء المؤسسي لدى العاملين داخل المنظمة، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
7. وافية صحراوي، (2013) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغوط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى إطارات الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة الجزائر 2.

## اتجاهات الشباب نحو التدين بين الواقع والافتراضي لدى عينة من الشباب الجامعي بالمغرب:

### دراسة ميدانية

د. محمد الحوش/جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب

#### ملخص:

تستند المرجعية الإشكالية لهذه الدراسة على أهمية تجاوز النمط التقليدي من النظر القائم على تحديد الذات داخل فضاء واحد ومستقل، وهو الفضاء الواقعي الذي يتم فيه التواصل بشكل مباشر وتشاركي، نحو نوع من الدراسة العلمية التي تأخذ بعين الاعتبار تعدد فضاءات الفعل، وأهمية تأثيره على الفاعلين.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين في العالم الافتراضي، وذلك استنادا على الملاحظات الميدانية التي تقوم على أن هناك الكثير من التحولات تقع على مستوى سلوك الشباب كفاعلين في مجال التدين، ما بين تواجدهم في فضاء واقعي، وآخر افتراضي. تتجلى أهمية هذه الدراسة في محاولتها الإجابة عن سؤال: كيف تتحدد اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي؟

#### Abstract :

The referential problematic of this study relies on the importance of overcoming the traditional stereotype of self localization inside one unique milieu that is independent. This real milieu is the one where people communicate in a direct and a participative way, This kind of studies tend to be scientific based and take into consideration the multiple environments of action and its impact on actors (doers).

Starting in this point, this study aims at defining the nature of religiosity among young people inside the virtual world of internet. Starting from field observations that confirm the multiple transformations in the youth's behaviour as actors in the field of religion whether inside the virtual world or the real life.

This study is very crucial as it tries to answer the following question: What is the nature of youth's attitudes towards religiosity in the virtual world ?

## مقدمة :

ارتبط الحديث عن الإنسان في علاقته بالطبيعة وبذاته من منطلق الحضور والفاعلية، أي من منطلق الوجود الواقعي للإنسان في الزمان والمكان، وتفاعله المباشر مع الظاهرة المدروسة، لذلك اقترنت الدراسات السوسولوجية والسيكولوجية بدراسة وجوده الواقعي. إلا أن الوضع الراهن أصبح يحدد الإنسان ليس فقط انطلاقاً من بعد واحد، ولكن انطلاقاً من أبعاد متعددة، أو لنقل، انطلاقاً من بعدين على الأقل. بعد الوجود الواقعي، وهو بعد تقليدي يتأسس على الامتداد والاتصال، وبعد الوجود الافتراضي الذي يمكن توصيفه بكونه وجود متعال ومحايث للوجود الواقعي، يقوم على اللااستمرار، وعلى انتزاع اللحظة (الزمن) من سياقها.

انطلاقاً من هذا المعنى يلزم التنبيه إلى ضرورة مقارنة الإنسان المنقسم والمتعدد<sup>1</sup> ليس فقط من خلال الوجود الواقعي الممتد والمتصل (عالم الواقع)، ولكن مقارنته أيضاً من خلال الوجود الافتراضي الذي أصبح يوفر مجالاً للتواصل والفعل. إن المتداول حول مجال دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية، خصوصاً ما يرتبط منها بالشباب والتدين يبقى رهيناً بما هو واقعي، رغم التأثيرات التي أصبحت للعالم الافتراضي، إذ أصبحنا نتحدث عن مفاهيم من مثل الهوية الرقمية للشباب كهوية موازية للهوية الواقعية كما تحدث عنها<sup>2</sup>. فإذا كنا نجد بضع دراسات حول هذا العالم، فإنها تبقى دراسات حول العالم الافتراضي لذاته، وليس حول الظواهر الاجتماعية كما تعتمل داخله.

إن غاية هذا الطرح هو ما لاحظناه في إطار الاعتماد على الملاحظة المباشرة لردود فعل مجموعة من الشباب وآليات تفاعلهم داخل عالمين متباينين؛ عالم الواقع الذي نعيشهم فيه، وعالم افتراضي يتداخل فيه الواقعي بالاستهامي أو المجرد بشكل كثيف. لذلك أتت هذه الدراسة من أجل توضيح طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي، وأيضاً لوضع إطار للمقارنة بين ما هو واقعي وما هو افتراضي في اتجاهات الشباب، وبالتالي التأكد من مدى تطابق اتجاهات الشباب بين ما هو واقعي وافتراضي.

## 1. مدخل نظري لمفاهيم الدراسة

## 1.1. اتجاهات الشباب

تبقى الخصائص العامة للشباب معروفة من حيث تميزها عن مرحلتها الطفولة والمراهقة، فمرحلة الشباب "تتميز باستقرار التحولات الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية والعلائقية، والطموحات والأحلام وحب المغامرة والبحث عن الإثارة، والتفتح على صخب الحياة وحيويتها وانطلاقها"<sup>3</sup> وهو ما يعطي لهذه المرحلة هوية قائمة الذات تمكن الشباب من تبني اختيارات واتجاهات خاصة نحو المواضيع التي تهمهم، من منطلق التأثير الفاعل الذي يميز هذه المرحلة العمرية.

إن التغيرات المتسارعة داخل المجتمعات المعاصرة فرضت تغييراً مستمراً لأدوار الشباب ووظائفهم، وهو ما أثر على تحديد هذه الفئة تحديداً دقيقاً، ويمكن فهم هذا المأزق في التحديد الدقيق لمفهوم الشباب انطلاقاً من الإشارة إلى تحديد (Galland, 2002) لهذه المرحلة بكونها "مرحلة الانتقال إلى الرشد والدخول في الحياة"<sup>4</sup>، فتكون عبارة عن زمن اجتماعي له خاصة

1\_ المنقسم إلى وعي ولاوعي، والمتعدد على مستوى أبعاده البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية...

2\_ رايح الصادق. (صيف، 2012). الهوية الرقمية للشباب بين التمثلات الاجتماعية والتمثل الذاتي. مجلة إضافات، الصفحات 89-115.

3\_ مصطفى حجازي. (2006). الإنسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية اجتماعية (الإصدار 2). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص. 204.

4\_ Galland, O. (2002). Les jeunes. Paris.p.55.

انتقالية تقترن بكونها أداة للتغيير الاجتماعي. في حين إن<sup>1</sup> يحدد فئة الشباب بكونها "مجال للحياة" يتسم بكونه تجربة ومجالاً اجتماعياً هشاً، تميزه التقطعات وعدم الثبات.

إن الغاية من هذه الإشارات النظرية هو التأكيد على أهمية فئة الشباب داخل المجتمع سواء على مستوى فاعليتها كأداة للتغيير الاجتماعي، أو على مستوى المشاكل التي تعانيها في سعيها نحو تحقيق الاندماج.

أما بالنسبة لمفهوم الاتجاهات فيمكن تحديده انطلاقاً من ثلاثة أبعاد رئيسية: بعدين يتعلقان بالفرد ذاته وبعد آخر يرتبط بالفرد في عملية تفاعله مع البيئة، فهناك البعد المعرفي للاتجاهات، والبعد العاطفي حيث أن الفرد يتوفر على مجموعة من الخبرات الوجدانية المرتبطة بالحب والكره نحو موضوع اتجاهه. ثم البعد الثالث الذي يتمظهر في علاقة الفرد ببيئته وهو البعد السلوكي، الذي يعبر من خلاله الفرد بطريقة (رسمية)، إن شئنا القول، عن حقيقة اتجاهاته التي كانت مجرد استعدادات وقدرات كامنة على الفعل. وتبقى هذه "الأبعاد والمكونات في الاتجاه (الانفعال والمعرفة، والسلوك) متداخلة فيما بينها، فالفصل لا يتم فقط إلا من خلال تسهيل العرض والدراسة"<sup>2</sup>.

من ناحية أخرى تتحدد الاتجاهات بناء على طريقة تكونها باعتبارها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، أي أنها نتاج لخبرة الفرد في وسطه الاجتماعي وبناء على نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها، والتي "تهدف قبل كل شيء إلى الاحتفاظ بما هو قائم ومنظم أي الاستمرار، وقد يكون لها هدف آخر أي الحصول على استجابات جديدة حسب تخطيط معين"<sup>3</sup>.

كما تؤدي وظائف مهمة وأساسية بالنسبة للفرد والمجتمع لأنها تمكن من "حصص معنى ودلالة سلوك الفرد في أي مجال يعيش فيه... كما يمكن الوقوف من خلالها على نوعية العلاقة التي تربط الفرد بالجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه"<sup>4</sup>، إذ تكون لها وظيفة ضبط سلوك الفرد أثناء تفاعلاته بحيث تصبح سلوكياته متوقعة، كما أنها تمكن المجتمع من توجيه الأفراد والتحكم فيهم، وتمكن الأفراد الآخرين من خارج النسق الاجتماعي من معرفة نوعية العلاقة التي تربطهم بالمجتمع الذي ينتمون إليه، إلا أنهم وظيفة من وظائف الاتجاهات هي الوظيفة المنفعية أو التكيفية، والوظيفة التنظيمية ثم الدفاعية.

## 1.2. الدين والتدين

يمكن التمييز بين مفهومي الدين والتدين بناء على الخصوصيات المعرفية والواقعية التي تميزه كلا منهما، ويمكن حصر تلك الخصوصيات انطلاقاً من توضيح العلاقة القائمة بينهما، من حيث "إن التدين هو الدين في سياقه الاجتماعي"<sup>5</sup> حيث ينتمي الدين إلى حقل المعرفة الدينية، بما هي معرفة مباشرة لها صلة بالوحي، حيث يقدم الدين نفسه تعريفاً منهجياً ومعرفياً لمعناه ومبناه. في حين إن التدين يرتبط بحقل المعرفة الإنسانية وحقل التجربة الاجتماعية، إنه حقل الانفعال والتمثل والعلاقات. لذلك يمكن إيجاد تحديد للدين من داخل الدين وكما يقدم نفسه، انطلاقاً من مجموع الأفكار والعقائد التي يدعو من خلالها الأفراد إلى الاعتقاد بها، وممارستها بشكل محدد ودقيق. أما التدين، وإن كان في بعض أبعاده يحمل بعض خصائص الدين،

<sup>1</sup> \_ René, J.-F. (1993). La jeunesse en mutation d'un temps social a un espace social précaire. Paris: PUF.

<sup>2</sup> \_ المصطفى حدية. (2005). قضايا في علم النفس الاجتماعي. (المجلة المغربية لعلم النفس) الرباط: ربايتي.  
<sup>3</sup> \_ الحاج غنبي. (1997). التنشئة الاجتماعية والتمثل المعرفي. ضمن: الطفل والتنمية. مراكش، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط: مطبعة النجاح الجديدة، ص. 14.

<sup>4</sup> \_ حدية المصطفى، مرجع سابق، ص. 82.

<sup>5</sup> \_ محمد الغيلاني. (2013). إشكالية الدين والتدين: أسئلة، مقاربات، نماذج. سؤال الدين والتدين في المجتمعات العربية: ملاحظات منهجية ومعرفية (الصفحات 11-32). الرباط: مركز دال للأبحاث والإنتاج الإعلامي، صص: 23-28.

خصوصا في الجانب المرتبط بالطقوس والممارسات، إلا أنه يختلف عنه من حيث كون هذا الأخير مرتين بالتأويل الاجتماعي للدين، وأيضا بالتأويل الخاص بالأفراد، انطلاقا من خضوعه لطبيعة اختياراتهم الناتجة عن خصوصياتهم، وأيضا لطبيعة أنماط شخصياتهم. إذ يتحول التدين هنا إلى "الكيفية التي يعيش بها الناس معتقداتهم الدينية في حياتهم اليومية"<sup>1</sup> وهو ما يحيلنا إلى التحديد الثنائي القائم على التقابل بين عنصرين مركزيين في الدين لدى (Emile Durkheim, 1968)<sup>2</sup>، وهما المعتقد من جهة، والطقوس بكونها مجموعة من الممارسات والشعائر من جهة أخرى. إذ يتخذ الدين معنى أكثر عمومية وتوصيفا لمختلف جوانبه، بكونه "نظام متكامل من المعتقدات والممارسات المرتبطة بأشياء مقدسة، فهو بذلك يشكل علاقة ارتباط بين الكائن البشري والمقدس أو الإلهي، والهدف منه الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بإدراك الكون، وخلق رابط اجتماعي بين أفراد الجماعة المؤمنة"<sup>3</sup>. فأهمية الدين بالنسبة للإنسان تكمن في كونه يشكل مصدرا، من ضمن مصادر أخرى، للعثور على حلول لمشكلاته الوجودية "لا العثور على الجواب في الفكر وحده، بل الجواب في كيانه الكلي، في طريقة عيشه"<sup>4</sup> لذلك تتجاوز مكانة الدين بالنسبة للإنسان مجرد أن تكون نظاما فكريا وعقائديا معيناً، يدعو إلى حل المشكلات بمنهجية فكرية وعقائدية معينة، بل إن أهمية الدين تكمن أساسا في طريقة تعامل الإنسان معه، بكونه إمكانية من ضمن إمكانيات متعددة لحل مشاكله الذاتية منها أو الموضوعية. وهو ما دفع الباحثين إلى العمل على تحديد مستويات التدين في إطار أنماط تحليل تجريبية، ولعل أشهر تلك الأنماط هي التي وضعها غلوك من خلال "تمييزه بين خمسة مستويات، أو خمسة عوامل تسمح بتحديد التدين، وهي: الاعتقاد والممارسة الشعائرية والمعرفة والتجربة والانتماء"<sup>5</sup>.

نخلص بالقول إلى أن أهم تمييز بين الدين والتدين هو إن "التدين ليس صورة مطابقة للدين، ولا يعني أن يكون تعبيرا صادقا عن الدين أو غير صادق. ما يهنا هو السلوك الفردي والجماعي الذي يستلهم من الدين مرجعيته"<sup>6</sup> إذ يصبح التدين هو حضور الدين كنمط سلوك فردي واجتماعي، متأثر بتأويلات ثقافية متعددة ومتباينة، تتغير بتغير الأفراد وأنماط شخصياتهم. لذلك تكون لأنماط الشخصية أهمية قصوى في تحديد التدين وأنماطه المختلفة، بنفس الدرجة التي تتأثر فيها أيضا الشخصية بنمط التدين.

### 1.3. العالم الافتراضي، والعالم الواقعي

نستخدم مفهوم العالم الافتراضي في مقابل العالم الواقعي، فهذا الأخير يحيل إلى البعد الموضوعي الذي تتواجد داخله الذات، بكل ما ينتج عن هذا التواجد من تفاعلات اجتماعية قائمة على المبادلة المادية والرمزية للأشياء والمعاني، كما يتأسس أيضا على التأثير والتأثر المباشر على مستوى التمثلات والاتجاهات، أي أن عملية التأثير والتأثر هي عملية كاملة قائمة على الاتصال المكاني، وعلى الاستمرارية في الزمان.

<sup>1</sup> عبد الغني منديب. (خريف، 2012). التدين والمظهر الخارجي في الوسط الطلابي المغربي: مقاربة سوسيولوجية. مجلة عمران، المجلد الأول (2)، الصفحات 99-110، ص. 86.

<sup>2</sup> Durkheim, E. (1968). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: PUF.

<sup>3</sup> رايمون بودون، و فرانسوا بوريكو. (1986). المعجم النقدي لعلم الاجتماع (الإصدار 1). (ترجمة: سليم حداد) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص. 493.

<sup>4</sup> إريك فروم. (2012). التحليل النفسي والدين. (محمود منقذ الهاشمي، المترجمون) اللاذقية، سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، ص. 56.

<sup>5</sup> ساينو أكوايفا، و إنزو باتشي. (1996). علم الاجتماع الديني: الإشكالات والسياقات. (ترجمة: عزالدين عناية) أبو ظبي: كلمة، ص. 70.

<sup>6</sup> الغيلاني محمد، مرجع سابق، ص. 13.

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة للعالم الواقعي، فإن الأمر يختلف عنه بالنسبة للعالم الافتراضي، خصوصاً على مستوى طبيعة التواصل والأطراف المشاركة فيه، ذلك أن هذا العالم لا يتطلب تفاعلاً مباشراً، كما أن تأثيره يكون مضمراً. وتفهم أهمية العالم الافتراضي انطلاقاً من الدراسات السوسولوجية التي أصبحت تهتم بدراسة التفاعلات داخله انطلاقاً من الوظائف التي يؤديها كاستمرار "لمختلف المؤسسات الاجتماعية، وكآلية لتحقيق التغيير والدفع به، فلكي تتحقق المشاركة القصوى من جانب الشعب جميعه، يجب أن تحدث تنشئة اجتماعية أو تدريب اجتماعي على الديمقراطية في مجالات أخرى لكي يتسنى تطوير الاتجاهات والصفات السيكولوجية الضرورية، وهذا التطوير يحدث عن طريق عملية المشاركة ذاتها"<sup>1</sup> ولعل الدراسة التي قام بها<sup>2</sup> تسير في هذا الاتجاه حيث وضحت الدراسة الراهنة المناولة العلمية لقضايا الانترنت، من خلال التركيز على مفاهيم من مثل "الانترنت والمواطن الافتراضي" والانترنت وقواعد التخاطب الإلكتروني، كما اهتمت الدراسة أيضاً بموضوع التدين من خلال تناوله في علاقته بالإسلام السياسي.

## 2. الإجراءات المنهجية للدراسة

### 2.1. مشكلة الدراسة

ترتكز مشكلة هذه الدراسة على تحديد طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي، وذلك استناداً إلى ملاحظات ميدانية تقوم على أن هناك الكثير من التغيرات التي تحدث على مستوى سلوك الفاعل الديني، ما بين تواجده داخل فضاء واقعي، وآخر افتراضي.

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولتها الإجابة عن سؤال:

1. ما طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي؟
  - ما طبيعة الاتجاهات المعرفية للشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي؟
  - ما طبيعة الاتجاهات العاطفية للشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي؟
2. ما مدى التطابق بين اتجاهات الشباب نحو التدين، وسلوكهم الواقعي؟
  - ما مدى التطابق بين اتجاهات الشباب المعرفية نحو التدين وسلوكهم الواقعي؟
  - ما مدى التطابق بين اتجاهات الشباب العاطفية نحو التدين وسلوكهم الواقعي؟
3. ما مدى التطابق بين اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي، وتوقعات كتلة أصدقائهم لاتجاهاتهم؟

### 2.2. فرضيات الدراسة

يلاحظ وجود تباين بين العالمين الواقعي والافتراضي، وهو ما يؤثر بدوره على أدوار الفاعلين في كلا العالمين، فإذا كان الأمر ينبني في العالم الواقعي على الوضوح وعلى التواصل المباشر بين الفاعلين كما أسلفنا، فإن الأمر يختلف عنه في العالم الافتراضي، ذلك أنه عالم محايت يقوم على نوع من التداخل بين الحقيقي والوهمي، العاطفي والمعرفي، الصريح والمضمّر. أي إنه يقوم على جملة من التقابلات المتناقضة التي لا يجد الفاعل حرجاً في تقبلها والتصرف طبقاً لها. هكذا سيكون من أهم غايات الفرضيات المقترحة هو تنظيم مجمل هذه الملاحظات في عبارات قابلة للإجابة عنها انطلاقاً من الدراسة الميدانية.

1. نفترض بأن طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي هي اتجاهات إيجابية.

<sup>1</sup> أولجا جوديس بيلي، بيلي كاميرتيس، و نيكوكارنتير. (2009). فهم الإعلام البديل. (علا أحمد إصلاح، المترجمون) مجموعة النيل العربية، ص.24.

<sup>2</sup> نديم البيطار. (2013). سوسولوجيا الانترنت. بيروت: منتدى المعارف.

- نفترض بأن الاتجاهات المعرفية للشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي إيجابية.
- نفترض بأن الاتجاهات العاطفية للشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي إيجابية.
- 2. نفترض عدم التطابق بين اتجاهات الشباب نحو التدين، وسلوكهم الواقعي.
- نفترض عدم التطابق بين اتجاهات الشباب المعرفية نحو التدين وسلوكهم الواقعي.
- نفترض عدم التطابق بين اتجاهات الشباب العاطفية نحو التدين وسلوكهم الواقعي.

3. نفترض عدم التطابق بين اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي، وتوقعات كتلة أصدقائهم (الأصدقاء الواقعيين والافتراضيين) لاتجاهاتهم.

2.3. أدوات الدراسة

إضافة إلى عملية التحليل المباشر للأرقام الإحصائية وتأويل دلالتها، فقد اعتمدنا على منهجية تحليل المضمون من أجل الاستفادة من المعطيات المتحصل عليها على مستوى تقنية المجموعة البؤرية، وقد اخترنا منهجية تحليل المضمون نظرا لما تتميز به من دقة وموضوعية، بكونه أسلوب غير مباشر للملاحظة أو تتبع أو دراسة ظاهرة اجتماعية أو نفسية أو تربوية... يتميز بالمرونة وبالقابلية للتعديل والتغيير والتطوير حتى تتلائم مع مجال استخدامها<sup>1</sup>.

### 2.3.1. استبيان حول اتجاهات الشباب نحو التدين في العالم الافتراضي

يتكون الاستبيان من ثلاثة فقرات؛ الأولى تخص المعطيات العامة حول المبحوث من حيث السن والجنس والمستوى الدراسي، والفقرة الثانية ترتبط بالمعطيات الخاصة بالمبحوث على مستوى علاقته بالعالم الافتراضي، والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة المباشرة ذات الدلالة الإحصائية، والغاية منها هي تحديد طبيعة كتلة أصدقاء المبحوث، من حيث كونهم أصدقاء واقعيين أو افتراضيين. والفقرة الثالثة من الاستبيان غايته قياس طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين، من حيث كون هذه الاتجاهات إيجابية أو سلبية.

### 2.3.2. المجموعات البؤرية

يمكن القول بأن وظيفة هذه التقنية هي التأكد من المعطيات المتحصل عليها عن طريق الاستبيان، ومعرفة آراء المبحوثين بشكل أكثر تفصيلا حول عناصر الإشكالية المدرجة في البحث، بغاية التفصيل أكثر في معاني ودلالات النتائج المحصل عليها، وقد تم الاشتغال مع ثلاث مجموعات بؤرية تتكون من 5 أفراد ناقشوا الأسئلة المرتبطة باتجاهات الشباب نحو التدين.

### 2.4. عينة الدراسة

تتكون عينة البحث من 62 شابا من الشباب الجامعي الذين يتوفرون على حساب أو أكثر في العالم الافتراضي<sup>2</sup>، ونسبي مجموع أفراد العينة بكتلة الأصدقاء، ونقصد بها مجموع أصدقاء المبحوثين في الفيسبوك الذين أجابوا عن استبيان الدراسة. وتنقسم كتلة الأصدقاء إلى أصدقاء واقعيين وأصدقاء افتراضيين.

<sup>1</sup> \_ أحمد أوزي. (2008). منهجية البحث وتحليل المضمون. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، صص: 68-72.

<sup>2</sup> \_ سبق لنا على مستوى المفاهيم التمييز بين العالم الواقعي والافتراضي، ونمثل للعالم الافتراضي بموقع التواصل الاجتماعي فايسبوك (انظر المفاهيم).

الأصدقاء الواقعيين: هم مجموع الأفراد الذين لهم علاقة صداقة مع المبحوثين تتجاوز مجال العالم الافتراضي نحو مجال العالم الواقعي، والذين سبق للمبحوث أن تعرف عليهم.

الأصدقاء الافتراضيين: ونقصد بهم مجموع الأفراد الذين لهم علاقة صداقة مع المبحوثين تقتصر على العالم الافتراضي (الفايسبوك)، إذ لم يسبق لهم أن تعرفوا عليهم معرفة مباشرة في الواقع.

#### 2.4.1. خصائص العينة

جدول 1: يوضح خصائص العينة حسب الجنس (النوع)

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
61.3%	38	الذكور
38.7%	24	الإناث
100%	62	المجموع

جدول 2: يوضح خصائص العينة حسب الفئات العمرية

النسبة المئوية	التكرار	الفئات العمرية
83.9%	52	20-30
12.9%	8	31-40
3.2%	2	41-50
100%	62	المجموع

جدول 3: يوضح خصائص العينة حسب المستوى الدراسي

النسبة المئوية	التكرار	المستوى الدراسي
9.7%	6	أقل من الإجازة
58.1	36	الإجازة
32.3	20	الماستر فأكثر
100%	62	المجموع

تصف الجداول أعلاه (1-2-3) الخصائص العامة لعينة الدراسة من حيث الجنس (ذكور- إناث) أو من حيث السن الذي قسمناه إلى ثلاث فئات من الشباب وهي فئة ما بين (20 و30) و (30 - 40) و (40-50). ونلاحظ من خلال المعطيات السابقة الحضور المكثف لفئة الشباب ما بين 20-40 سنة والتي تحيل فعلا عن هذه المرحلة كما تحددها أغلب الدراسات العلمية وإحصاءات المنظمات الدولية المهتمة بقضايا الشباب. فميزة هذه المرحلة أنها تحيل إلى مستويين، مستوى تجاوز المراهقة بما تحمله من خصائص مغايرة لفترة الشباب، وأيضا انحسارها في مرحلة الدخول إلى النضج التام (ما بعد 40 سنة)، وهو ما يجعل عينة الدراسة ممثلة ومحقة للأهداف المرجوة منها في هذا المستوى.

كما تم توصيف العينة حسب المستوى الدراسي لأفرادها، الذي يعتبر متشابهاً إلى حد كبير على اعتبار أن الدراسة تخص الشباب الجامعي، لكننا ارتأينا التدقيق في هذا المستوى من خلال التمييز بين الشباب الحاصل على الإجازة، والذين لم يحصلوا عليها بعد، إضافة إلى الشباب الذين يتابعون دراستهم في سلك الماستر أو أكثر، وذلك للتمييز بين مستويات العمق المعرفي لدى الشباب وأثره على اتجاهاتهم المعرفي أساسا والعاطفية نحو التدين في إطار علاقتهما بالسلوك الواقعي.

### 3. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

#### 3.1. اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي

##### 3.1.1. مدى حضور الواقعي والافتراضي داخل العالم الافتراضي

تشير النتائج المحصل عليها إلى مستويات حضور الواقعي والافتراضي داخل الفايسبوك من خلال معطيات عامة ليست لها علاقة بالضرورة بالتدين، بل من خلال الأهمية التي يحتلها الفايسبوك على مستوى الزمن المخصص له، وأيضا على مستوى طبيعة الأصدقاء الذين يرغب الشباب في التعامل معهم، وعلى مستوى مدى استخدام أفراد العينة لمعطياتهم الشخصية وطبيعة كتلة الأصدقاء التي يفضلون التعامل معها، من حيث كون أصدقائهم واقعيين سبق لهم التعرف عليهم والتعامل معهم، أم إنهم مجرد أصدقاء افتراضيين تم التعارف معهم داخل فضاء الفايسبوك فقط.

تؤكد النتائج المحصل عليها على أن نسبة مهمة من الشباب يستخدمون معطياتهم الشخصية الحقيقية في حساباتهم على الفايسبوك 80.6% في مقابل 19.4% تستخدم معطيات افتراضية. وهذا ما يبرر اختيار أفراد العينة التعامل مع أصدقاء واقعيين بلغت نسبتهم 96.8%. إن هذه المعطيات المحصل عليها قد تدفعنا للقول بأن الفايسبوك مجرد امتداد لعالم الواقع، لكن الثقة في هذا المعطى وفي هذه الطريقة في التحليل قد تكون حرجة بالنظر إلى أن هؤلاء يهربون من الواقع لساعات طوال، إذ أن الشباب الذي يقضي ما بين 2-4 ساعات يوميا تمثل نسبتهم 22% من عينة الدراسة، كما أن الذي يقضون ما بين 4-6 ساعات تصل نسبتهم إلى 35.5%.

تدعونا هذه النتائج إلى التساؤل عن المعنى الذي يعطيه الأفراد للفايسبوك، فإذا كانت الغالبية من الناس تعتبره عالما افتراضيا منفصلا عن عالم الواقع كما تشير لذلك بعض الدراسات العلمية التي تهتم بالمجال، إذ يستخدم مفهوم العالم الافتراضي كمقابل لعالم الواقع<sup>1</sup> وهو ما نتبناه أيضا في هذه الدراسة، فكيف يمكن فهم وتأويل نتائج الدراسة الحالية التي تعبر عن كون الفايسبوك هو عالم محايت لعالم الواقع، وليس عالما منفصلا عنه حسب رأي عينة دراستنا؟

يمكن أن نقترح ثلاث احتمالات ومدخل للفهم من حيث توصيف مجال دراستنا (الفايسبوك)، فهذا المجال إما تعبير عن عالم واقعي مفترض بين الفاعلين فيه، يأتي كتعويض عن انحصار العلاقات الاجتماعية ذات الطبيعة المادية المباشرة والمحصورة في نفس الآن، في حين إن الفايسبوك يوفر أفقا أكثر رحابة وضمنا للحرية في بناء علاقات اجتماعية بديلة تقوم على الرمزية

<sup>1</sup> \_ Gozlan, A. (2016). L'adolescent face à Facebook: Enjeux de la virtualité. Paris: Éditions In Press.

وعلى التواصل الوسيط عوض المباشر ثم إنها تستفيد من المجال الكبير من الحرية التي توفرها هذه الفضاءات، ما يجعل الشباب قادرين على إعادة صياغة رؤاهم الخاصة للعلاقات وبنائها بالشكل الموافق لاحتياجاتهم وتوجهاتهم، ويتضح هذا المعنى الأخير لأهمية العالم الافتراضي من خلال دراسة (Gozlan Angélique, 2016) حول رهانات المراهقين داخل العالم الافتراضي وداخل الفايبريوك على وجه الخصوص.

أما الاحتمال الثاني فيقترب بكون الفايبريوك ليس عالما افتراضيا ولا واقعيًا، بل هو عالم بين العالمين. ينتمي إلى الواقع من حيث تضمنه لمشكلاته ومعطياته المختلفة، إلا أنه يتعالى عنه في نفس الوقت بالنظر للرمزية والتعالي الذي يطبعه، إذ إن حضور الفاعلين فيه هو حضور غير مباشر. في حين أن الاحتمال الثالث هو كون الفايبريوك عالم افتراضي صرف، وإن لم يتوضح لنا ذلك على مستوى النتائج المعروضة حتى الآن، فإن ذلك سيبرز على مستوى النتائج التي تصف مدى الثقة في المعطيات المتداولة داخله، خصوصا في علاقة بموضوع الاتجاهات نحو التدين.

### 1.1. التدين بين المركزي والهامشي في العالم الافتراضي

نهتم في هذا العنصر بتوضيح مدى حضور التدين داخل العالم الافتراضي من حيث مركزيته أو هامشيتها، قبل الانتقال إلى الحديث عن اتجاهات الشباب نحوه. وتتضح هذه الأهمية من حيث مقارنة مدى حضور موضوع التدين لدى عينة الدراسة ولدى كتلة أصدقائهم، بالمقارنة مع الاهتمام بمواضيع أخرى؛ علمية أو مواضيع عامة أو مواضيع الحياة الخاصة للأصدقاء، وكذلك من حيث الاهتمام بالتدين وبطبيعة هذا الاهتمام.

تؤكد النتائج المحصل عليها أن موضوع التدين يشغل مكانة هامة بالمقارنة مع المواضيع العلمية والعامة ومواضيع الحياة الخاصة لكتلة الأصدقاء، لكن في نفس الوقت يمكن أن نتبين بوضوح أهمية المواضيع العلمية التي تبلغ نسبة الاهتمام بها 58.1% وهو ما يفسر بالمستوى الدراسي للعينة الذي يتراوح بين الدراسة في سلك الإجازة أو الحصول على الماستر أو أكثر. لكن فهم أهمية الاهتمام بالعمل الديني يتضح لنا بالمقارنة مع موضوع الحياة الخاصة للأصدقاء. فإذا كانت نسبة هامة من عينة الدراسة تعتبر الفايبريوك امتدادا للعالم الواقع فإن ذلك لا يكرس من خلال هذه النتيجة التي تكشف عن اتجاهات الأفراد الحقيقية حول مواضيع العالم الافتراضي، إذ أن اهتمامهم بمعطيات الواقع التي تشير إليها الحياة الخاصة للأصدقاء توضح ضعف إقناعية النتائج السابقة، إذ إن 19.4% فقط من عدد أفراد العينة من لهم اهتمامات بالحياة الخاصة والواقعية لأصدقائهم.

تكشف تلك النتائج إذن، عن مدى مركزية موضوع التدين بالنسبة لعينة الدراسة مقارنة بالمواضيع السابقة (علمية، مواضيع الحياة الخاصة) فغالبية أفراد العينة تجعل التدين في مركز اهتمامها، إما بكونه يحتل الرتبة الأولى أو الثانية من ضمن سلم اهتماماتها، فقد عبر 35.5% و 41.59% عن احتلال موضوع التدين الرتبة الأولى والثانية على التوالي، مقارنة بمواضيع الاهتمام العلمية وتلك المرتبطة بالحياة الخاصة.

إن مركزية موضوع التدين كما يعبر عنها أفراد العينة ليست مرتبطة بلحظة زمنية معينة، كما هو الحال مثلا بالاهتمام بالأحداث السياسية أو مواضيع الحياة العامة التي يرتفع منسوب الاهتمام بها والانتباه لها في مناسبات معينة كالانتخابات أو لحظة هفوات أو نجاحات شخصية سياسية عامة، بل إن الاهتمام بمجال الدين هو اهتمام مستمر وموجه لأنه اهتمام واع ومقصود، فنسبة 64.5% من أفراد العينة عبروا عن اهتمامهم المستمر بموضوع التدين، في حين أن 16.1% هم من يربطون هذا الاهتمام بالصدفة والعرضية، أي أنهم لا يشغلون بالهم بالبحث عن قضايا دينية، ولكن إذا صادفوا نقاشا حولها تفاعلوا معه.

هكذا يكون موضوع التدين موضوعا مركزيا داخل العالم الافتراضي بالنسبة لاتجاهات الشباب نحو المواضيع المحددة سلفا (التدين، العلم، الحياة الخاصة...)، ويمكن تأكيد هذه النتائج أو نفيها بحسب علاقتها باتجاهات كتلة أصدقاء عينة الدراسة نحو التدين من حيث مدى اهتمامهم بالتدين، وأيضا طبيعة هذا الاهتمام، بكونه عميق أو سطحي، وهو ما سيحيلنا إلى التفصيل في مفهوم الاتجاهات انطلاقا من مستوياتها المختلفة (المعرفة، العاطفة، السلوك).

من خلال المتابعة والتواصل المستمر في الفايسبوك بين أفراد العينة وكتلة أصدقائهم (الافتراضيين والواقعيين) يلاحظ توصيفهم لمدى اهتمام أصدقائهم بالتدين، إذ أن 74.2% من نسبة كتلة الأصدقاء لها اهتمام متوسط بالتدين من حيث متابعة المواضيع ومناقشتها، في حين أن نسبة الأصدقاء الذين لهم اهتمام ضعيف بالتدين مقارنة بمواضيع أخرى انحصرت نسبتهم في 16.1%، وهو ما يشير مركزية موضوع التدين في النقاشات البينية للأصدقاء، وكأن ذلك تعبير عن المرجعية المؤطرة لمجالات النقاش بين هؤلاء، إلا أن هذا الاهتمام الملحوظ لا يعني التوافق حول كل ما يأتي به من معطيات وأفكار، من حيث رؤية أفراد العينة لطبيعة هذا الاهتمام بكونه سطحي أو عميق؟

كما أسلفنا الذكر فإن الاهتمام الكبير بموضوع التدين من طرف كتلة الأصدقاء لا يعني موافقة أفراد العينة على كل المكونات المعرفية والعاطفية لهذا الاهتمام، نظرا لعدم توافق اتجاهاتهم مع اتجاهات كتلة أصدقائهم، وأيضا نظرا لعدم الثقة في معطيات العالم الافتراضي، خصوصا وأن نسبة كبيرة من كتلة الأصدقاء هم من الأصدقاء الواقعيين لأفراد العينة. ويرجع ذلك إلى ملاحظة عدم التوافق ما بين الخطاب المعرفي والعاطفي لكتلة الأصدقاء، وما بين سلوكهم الواقعي الذي يظهرون به أمام أفراد العينة في الواقع. من هنا تكون المعطيات المحصل عليها سابقا فيما يخص تحول العالم الافتراضي إلى عالم واقعي إنما هو تحول شكلي، يقترن فقط بالظهور انطلاقا من المعطيات الموضوعية كتوصيفات للذات (الاسم واللقب، السن، المدينة، المستوى الدراسي، العلاقات الاجتماعية...) لكن ذلك لا يعني الكشف عن الهوية الذاتية التي تجعل اتجاهات الآخرين نحونا محددة بشكل واضح وغير مشوش.

## 2. مستوى توافق عناصر اتجاهات الشباب نحو التدين في العالم الافتراضي

### 1.2. كتلة الأصدقاء الواقعيين؛ علاقة الخطاب المعرفي والعاطفي بالسلوك

أشرنا في مستوى تحديد المفاهيم إلى أننا نستعمل مفهوم الاتجاهات انطلاقا من ثلاثة عناصر كبرى، وهي مستوى المعرفة والعاطفة والسلوك، ولتوضيح مدى توافق مستويات الاتجاه سندرسها انطلاقا من علاقة أفراد العينة بكتلة أصدقائهم الواقعيين والافتراضيين، فإذا كانت النتائج السابقة أكدت على الاهتمام الكبير بموضوع التدين في العالم الافتراضي مقارنة بمواضيع أخرى، كما أشارت إلى طبيعة هذا الاهتمام القائم على السطحية من الناحية المعرفية، فإن النتائج المرتبطة بمدى تطابق تلك الاتجاهات في مستواها المعرفي مع السلوك تؤكد على وجود عدم توافق بين الخطاب المعرفي للأفراد حول التدين داخل العالم الافتراضي وبين سلوكهم الواقعي. حيث أن نسبة 67.7% من أفراد العينة يؤكدون على فرضية عدم التطابق هذه، في حين أن 32.3% فقط هم يؤكدون على تطابق الخطاب المعرفي مع السلوك الواقعي لأصدقائهم، ويجدر التذكير هنا أن كتلة الأصدقاء تتكون من أفراد واقعيين أكثر من الافتراضيين، وتفهم دلالة هذه النتائج انطلاقا من النتائج المحصل عليها في العلاقة بين متغير طبيعة الاهتمام بالتدين (سطحي، عميق) ومتغير علاقة الخطاب المعرفي بالسلوك. إذ نجد أن 22.2% فقط من العينة يتوافق مستوى اتجاههم المعرفي مع سلوكهم الواقعي، وهم أنفسهم الذين عبروا عن اهتمام عميق بالتدين، في حين أن النسبة المتبقية من العينة 77.8% لا يتوافق اتجاههم المعرفي نحو التدين مع سلوكهم الواقعي، وهو ما يفسر بالاهتمام السطحي بموضوع التدين.

بعد إشاراتنا في العنصر السابق إلى مستوى عدم التوافق الحاصل بين الاتجاه المعرفي نحو التدين وعلاقته بالسلوك بالنسبة لكتلة الأصدقاء داخل العالم الافتراضي، نسعى في هذه المرحلة إلى توضيح طبيعة الاتجاه العاطفي نحو التدين كما هو متداول داخل العالم الافتراضي، وعلاقته بالسلوك كما يتحدد في العالم الواقعي. فالملاحظ من خلال النتائج هو أن 71% من عينة الدراسة لا يتوافق خطابهم العاطفي حول التدين كما يروج داخل العالم الافتراضي مع سلوكهم الواقعي، في حين أن 29% من كتلة أصدقاء العينة كان سلوكهم متوافقا مع خطابهم العاطفي. ويمكن فهم هذا التفاوت بملاحظة العلاقة ما بين الخطاب العاطفي والسلوك الواقعي لكتلة الأصدقاء، إذ نجد أن مجموع أفراد العينة الذين يتوافق خطابهم العاطفي مع سلوكهم الواقعي يتميز اهتمامهم الديني بالعمق، في حين أن الذين لا يتوافق خطابهم العاطفي مع سلوكهم الواقعي يعتبر خطابهم نحو التدين خطابا سطحيا. حيث نجد أن 81.15% من هؤلاء يتبنون خطابا سطحيا، في حين أن 18.5% وإن كانوا يتبنون هذا النوع من الخطاب، إلا أنهم عبروا عن مستوى من التوافق بين الخطاب العاطفي والسلوك الواقعي.

يتضح إذن الفرق الشاسع بين مستويات الاتجاه المعرفية والعاطفية كما يتم تداولها داخل العالم الافتراضي نحو التدين، وبين تطبيقات تلك الاتجاهات في عالم الواقع، إذ نجد فصلا واضحا بين العالمين بالنسبة لسلوكات كتلة الأصدقاء الواقعيين لأفراد العينة.

## 2.2. الأصدقاء الافتراضيين؛ توقعات علاقة السلوك بالخطابين المعرفي والعاطفي

نظرا للفصل الذي وضعناه بين كتلة الأصدقاء من حيث الحديث عن أصدقاء واقعيين يمكن لأفراد العينة متابعة سلوكهم في الواقع، وأيضا متابعة خطابهم المعرفي والعاطفي في العالم الافتراضي نحو التدين، وبين أصدقاء افتراضيين يمكن متابعة خطابهم المعرفي والعاطفي نحو التدين داخل العالم الافتراضي، لكن لا يمكن متابعة سلوكهم في العالم الواقعي، مع إمكانية توقع أو تمثل طبيعة هذا السلوك. وهو ما سيحيلنا إلى درجة الثقة بين كتلة الأصدقاء داخل العالم الافتراضي، فإننا نتساءل في هذا المستوى عن توقعات عينة الدراسة مدى توافق سلوك أصدقائهم الافتراضيين مع اتجاهاتهم المعرفية والعاطفية نحو التدين.

تشير النتائج إلى ضعف الثقة بمعطيات العالم الافتراضي بشكل عام خصوصا إذا ما تعلق الأمر بأصدقاء افتراضيين لا يستخدمون معطياتهم الشخصية، أو لم يسبق لأفراد العينة أن تعرفوا عليهم في الواقع بشكل مباشر رغم استخدامهم لمعطياتهم الشخصية، وهذا ما يؤثر على توقعات أفراد العينة لسلوك أصدقائهم الافتراضيين الديني الذي يتوقعونه بشكل غير موافق لاتجاههم المعرفي والعاطفي كما يعبرون عنه في العالم الافتراضي. فالنتائج تشير إلى أن 77.4% من الأصدقاء لن يكون سلوكهم متوافقا مع اتجاهاتهم المعرفية والعاطفية في حال ما توفرت الفرصة للقاءهم المباشر في الواقع، وتزيد حدة هذا المعطى كلما كان خطاب الأصدقاء الافتراضيين حول التدين خطابا سطحيا. إذ أن 95.8% من هذه العينة يرتبط خطابها بمستوى سطحي من التحليل والمتابعة والنقاش، في حين أن الفئة التي تتبنى خطابا عميقا حول التدين لم تتم الثقة في مطابقة سلوكها لاتجاهاتها المعرفية والعاطفية نحو التدين.

خاتمة:

نخلص إلى أن حضور المعطيات الواقعية للشباب داخل العالم الافتراضي لا يعدو أن يكون مجرد حضور موضوعي، غايته التوصيف الظاهري للذات، وليس التعبير عن هوية ذاتية يرغب الشباب في تأكيدها داخل العالم الافتراضي. لذلك فلا مجال للحديث عن العالم الافتراضي كعالم محايت للعالم الواقعي كما قد تحيل إلى ذلك النتائج الظاهرية، بل إن الفصل بينهما هو

فصل قائم بالنظر لاختلاف الرهانات المطروحة في كل عالم من هذه العوالم. وهو ما يحيل إلى مشروعية التساؤل عن الهوية الذاتية لدى الشباب.

تؤكد النتائج أيضا على الأهمية البالغة التي يحتلها التدين في سياق النقاشات المطروحة داخل العالم الافتراضي، إلا أن الملاحظ هو عدم التوافق الحاصل بين الأبعاد المعرفية والعاطفية والسلوكية لاتجاهات الشباب نحو التدين، وهو ما يدفع إلى التساؤل عن طبيعة الهوية الذاتية التي يتبناها هؤلاء الشباب، خصوصا إذا حددنا الهوية بكونها "جملة العلاقات المادية والرمزية التي تربط وتوحد عددا من الأفراد وهم في حالة صراع ضد مجموعة مشابهة في الجوهر مخالفة في المظهر، عبر تكوين المجموعات الافتراضية أو الدخول ضمن هذه المجموعات أو التعاطف معها أو تبني مواقفها"<sup>1</sup>.

ويمكن توضيح التفاوتات القائمة على مستوى اتجاهات الشباب نحو التدين داخل العالم الافتراضي من خلال المستويات الآتية:

1. مستوى التفاوت بين أبعاد الاتجاهات، إذ توضح النتائج عدم التوافق الحاصل ما بين الاتجاهات المعرفية للشباب وما بين سلوكهم الواقعي نحو التدين، وأيضا عدم التوافق بين الاتجاهات العاطفية للشباب وبين سلوكهم الواقعي، وأخيرا عدم توافق توقعات سلوك أصدقائهم الافتراضيين مع اتجاهاتهم المعرفية والعاطفية نحو التدين.
  2. يرتبط هذا المستوى بالفروق القائمة بين مكونات كتلة الأصدقاء الواقعيين والافتراضيين لعينة الدراسة، وبالتالي بين مستوى الثقة في عالم الواقع والعالم الافتراضي، إذ هناك ضعف إمكانية الثقة في سلوك الأصدقاء الافتراضيين، بنفس الدرجة التي لا يثق فيها الشباب باتجاهات أصدقائهم الواقعيين حول التدين في العالم الافتراضي.
- إن هدف تحديد طبيعة اتجاهات الشباب نحو التدين في العالم الافتراضي كما لخصناها في السابق هو التأكيد على وجود تفاوت بين أبعاد الاتجاهات، وهو ما يسائلنا عن طبيعة الهوية الذاتية التي يتبناها الشباب ما بين العالمين الواقعي والافتراضي؟ وعن تأثير تعدد عوالم التواصل والتفاعل بين الشباب (افتراضية، واقعية) في بناء هويتهم الذاتية سلبا أو إيجابا؟ وكذلك مدى إمكانية تعميم مستويات عدم التوافق بين أبعاد اتجاهات الشباب، أم إن الأمر يتعلق فقط بموضوع التدين بالنظر لحساسيته كموضوع، في السياق الاجتماعي العربي والمغربي؟

#### قائمة المراجع:

1. أحمد أوزي. (2008). منهجية البحث وتحليل المضمون. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
2. إريك فروم. (2012). التحليل النفسي والدين. (محمود منقذ الهاشمي، المترجمون) اللاذقية، سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع.
3. أولجا جوديس بيلى، بيلى كاميرتيس، و نيكوكاربننتير. (2009). فهم الإعلام البديل. (علا أحمد إصلاح، المترجمون) مجموعة النيل العربية.
4. الحاج غنيبي. (1997). التنشئة الاجتماعية والتمثل المعرفي. ضمن: الطفل والتنمية. مراكش، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية الرباط: مطبعة النجاح الجديدة.

<sup>1</sup> سفيان سامي. (17 أبريل، 2016). تكوين الهوية الرقمية للشباب الجزائري: مقارنة سوسيولوجية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي. تاريخ الاسترداد 31 ماي، 2016، من موقع أرنتروبوس: <http://www.aranthropos.com>

5. رابع الصادق. (صيف، 2012). الهوية الرقمية للشباب بين التمثلات الاجتماعية والتمثل الذاتي. مجلة إضافات، الصفحات 89-115.
6. رايمون بودون، و فرانسوا بوريكو. (1986). المعجم النقدي لعلم الاجتماع (الإصدار 1). (ترجمة: سليم حداد) المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
7. سابينو أكوايفا، و إنزو باتشي. (1996). علم الاجتماع الديني: الإشكالات والسياقات. (ترجمة: عزالدين عناية) أبو ظبي: كلمة.
8. سفيان ساسي. (17 أبريل، 2016). تكوين الهوية الرقمية للشباب الجزائري: مقارنة سوسيولوجية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي. تاريخ الاسترداد 31 ماي، 2016، من موقع أرنثروبوس: <http://www.aranthropos.com>
9. عبدالغني منديب. (خريف، 2012). التدين والمظهر الخارجي في الوسط الطلابي المغربي: مقارنة سوسيولوجية. مجلة عمران، المجلد الأول(2)، الصفحات 99-110.
10. محمد الغيلاني. (2013). إشكالية الدين والتدين: أسئلة، مقاربات، نماذج. سؤال الدين والتدين في المجتمعات العربية: ملاحظات منهجية ومعرفية (الصفحات 11-32). الرباط: مركز دال للأبحاث والإنتاج الاعلامي.
11. مصطفى حجازي. (2006). الانسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية اجتماعية (الإصدار 2). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
12. المصطفى حدية. (2005). قضايا في علم النفس الاجتماعي. (المجلة المغربية لعلم النفس) الرباط: ربايت.
13. نديم البيطار. (2013). سوسيولوجيا الانترنت. بيروت: منتدى المعارف.
14. Durkheim, E. (1968). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: PUF.
15. Galland, O. (2002). Les jeunes. Paris.
16. Gozlan, A. (2016). L'adolescent face à Facebook: Enjeux de la virtualité. Paris: Éditions In Press.
17. René, J.-F. (1993). La jeunesse en mutation d'un temps social à un espace social précaire. Paris: PUF.



## التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي):

### دراسة ميدانية بمدينة سعيدة

د. عينو عبدالله/جامعة سعيدة، الجزائر

#### ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى نسبة شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين بمدينة سعيدة؛ طبقت الدراسة على 333 متعلما؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انتشار التفاؤل والتشاؤم؛ وعدم وجود فروق في التفاؤل والتشاؤم تعزى للجنس (ذكور - إناث)؛ ووجود فروق بين العينات تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: تفاعل؛ تشاؤم؛ متعلم

#### Abstract:

the current study at identifying rate of optimism and pessimism among the category of educated people saida City. The sample of the study consisted of (333) male and female students in city the saida. For achieving the puposes of the study .the researcher attempted the descriptive analytical approach. The study results .where optimism and pessimism. There were no stastically significant differences in optimism and pessimism due to gender (male- female). The existence of differences variable school level .

**Keywords:** optimistic, pessimism, learner

مقدمة:

الوسط التربوي سريع التأثير والتأثر بما يبث في هذا المجتمع عن طريق الملاحظة والاستحسان والاقتداء بالآخر يمكن أن يكتسب الفرد السلوك أو يتخلص منه بسهولة ، إن الذين يعانون من مشكلات انفعالية ويحتاجون إلى فضاء للتنفيس ولاشك أن الوسط التربوي خير مجال لذلك ، فيمكن خلاله أن يتعلم الفرد كيف يقلل الشعور السلبي أو العكس يتعلم كيف يشحن نفسه بالشعور السلبي والطاقة السلبية وجرائم التفكير السلبي أو التفاؤلي إذا كان الوسط الدراسي ذا جو سليم (1)، وجماعة الأقران لدى التلميذ تفكيرها التشاؤمي ونبذها للتفاؤل في كل شيء يصعب بعدها التلميذ ترك التفكير السلبي والتشاؤم أو التوجه نحو التفاؤل وخاصة إذا لم يجد البديل الذي يعكس الصورة الحقيقية عن المتشائمين لا في الأسرة ولا المدرسة ولا جماعته الدراسية فماذا يحدث؟، تلقي هذه البرمجة المتواصلة بثقلها على النشاط الدراسي وعلى دافعية التلميذ للتعلم وعلى تدني التحصيل وذلك ما ذلت عليه العديد من الدراسات (2).

الإشكالية: إن التفاؤل يحافظ على بقاء الإنسان، ويعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الأولويات، إنه الأفعال والسلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي قد تواجههم في معيشتهم وفي المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها (3)، و الناس متفاوتون في التفاؤل فمنهم من ينمو هذا الشعور في نفسه ويقوى بالاعتداد وشدة الانتباه ودقة الملاحظة حتى لا يكاد يفارقه في كل شؤونه ليتحول إلى نمط سلوكي في حياته ومنهم من يقل إحساسه ويضعف شعوره بملازمته حتى يكاد يتلاشى (4)، فقد كشفت الكثير من الدراسات التأثير الذي يمكن أن تمارسه سمة التفاؤل وارتفاع التشاؤم على حياة الأفراد وأدائهم ومعدل إنتاجهم ، و كشفت بعض الدراسات بأن سمة التشاؤم تؤثر وتزيد من الإصابة بالأمراض العضوية فيما يعرف بالاضطرابات النفس جسدية (5).

إن الشعور الجيد والمملوء بالمشاعر الإيجابية التي تظهر الصورة الجيدة للإنسان عن العالم ، تجعل جميع ما يصيبنا من نجاح وما تضطلع به من مهام إنما يعتمد على مدى إحساسنا بالتفاؤل المستمر، الذي بدوره ينمي تقدير الذات والثقة بالنفس وهذه العوامل والسمات النفسية تزيد من الصلابة النفسية تجاه الصدمات والأزمات النفسية التي يمكن أن تعصف بالفرد (6)، وفهمنا لحقيقة التفاؤل يقوم على عكس المعنى وتحقيق التفاؤل من خلال الاستعداد دائم لدى الفرد لما يتوقعه ويحتمله للمستقبل بمخالفة مقتضيات الماضي، وأساسيات الحاضر وذلك في اتجاه المبالغة في العوائد الإيجابية (7) ، يفترض أن التشاؤم يمكن أن يؤثر تأثيراً سيئاً في سلوك الإنسان وصحته النفسية والجسمية كما دلت على ذلك الكثير من الدراسات القديمة والحديثة ، بحيث أنها استخلصت في أن سمي التفاؤل والتشاؤم عاملين مهمين جدا في اجتياز العقبات والعوائق الداخلية والخارجية المحيطة ، مما لزم الأمر النظر بجديّة في كيفية مواجهة تلك العوائق والقضاء عليها من خلال توفير البرامج

(1) نفين صابر وعبد الحكيم، ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف، 2009، ص 695-748

(2) عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز بن عبدالله الدخيل ورضوى إبراهيم، العلاج السلوكي للطفل، الكويت: عالم المعرفة، 1993

(3) بن محمد عبد الهادي، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، جامعة البحرين، البحرين، 2013

(4) بوطبال سعد الدين، دور التفاؤل غير الواقعي في ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب، 2012، ص 101-124

(5) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، 2012، ص 53-93

(6) عبد الكريم إيمان والدوري ربا، التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات، 2012، ص 239-265

(7) بوطبال سعد الدين، دور التفاؤل غير الواقعي في ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية

والمستلزمات الضرورية لتنمية التفاؤل والحد من استفحال التشاؤم في نفسية الإنسان<sup>(1)</sup>، وتزيد البرمجة السلبية للفرد من قبل البنية الاجتماعية لتؤثر على السمات الشخصية له مثل التفاؤل من خلال كثرة الخوف والفرح أو الصدفة وكثرة تكرار المواقف والتجارب السلبية، أو الأحلام المزعجة السلبية والتصورات الذهنية السلبية في نذير شؤم وتأثير على شخصية الفرد.<sup>(2)</sup>

التفاؤل من خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل بالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما تساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع وبغياب التفاؤل الاجتماعي لدى الأفراد قد يسهل على تلك الأزمات أن تعصف بذلك المجتمع وجميع أفرادها<sup>(3)</sup>، وتوجد طرق وسبل وإستراتيجيات وخطط وحيل شائعة في الاستخدام لإدراك ومعرفة وتحديد معالم وأركان الشخصية المتفائلة والتي تتمتع بالمشاعر الايجابية، فقد أشارت دراسة مارشال سنة 1992 بعنوان "علاقة التشاؤم بالاكتئاب" عند طلاب جامعة كولومبيا لعلم النفس الأمريكية أشارت إلى أن العينة تعاني من التشاؤم المصاحب للاكتئاب والقلق، التوقعات السلبية، أما دراسة فريخ العنزي، وعويد المشعان 1998 التي هدفت إلى معرفة تأثير كل من التفاؤل والتشاؤم في الشخصية الفصامية فقد وجدت ارتباط سالب دال بين التفاؤل والشخصية الفصامية لكل من الذكور والإناث على انفراد، وجود ارتباط موجب دال بين التشاؤم والشخصية الفصامية لكل من الذكور والإناث.<sup>(4)</sup>

تساؤل الدراسة: ما مدى انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (المتوسط، الثانوي، الجامعي) بمدينة سعيدة ؟

#### التساؤلات الجزئية:

\_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟

\_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (متوسط، ثانوي، جامعي) ؟

#### أهداف الدراسة:

- 1- معرفة نسبة انتشار سمة التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين بمدينة سعيدة .
- 2- الكشف عن الفروق في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين وفقاً لمتغير الجنس.
- 3- معرفة الفرق في الجنس نحو الميل إلى التفاؤل.
- 4- الكشف عن الفروق بين المستويات التعليمية في شيوع سمة التفاؤل والتشاؤم.

(8) ناديا سميح والآخرين، مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقته بدافعيتهم للتعلم، 2014، ص 31-48

(9) أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الكويت: مكتبة الإسكندرية، 1996

(10) بدر محمد الأنصاري، التفاؤل والتشاؤم: المفهوم، القياس، المتعلقات، الطبعة الأولى، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1998، ص 18

(11) الحربي عبدالله، أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، جامعة أم القرى، السعودية، 1430

### أهمية الدراسة :

- 1- معرفة نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين مهم جدا لتقديم المساعدة ودعم الأفراد الذين يحتاجون إلى تغيير أنماط التفكير التشاؤمي وتدعيم التفكير التفاؤلي
- 2- تفيد الدراسة الأخصائيين والمرشدين في معرفة دور وقيمة التفكير التفاؤلي والتشاؤمي على حياة التلاميذ في الوسط الدراسي.
- 3- الافتقار إلى وجود مثل هذه الدراسات ونذرتها التي تتناول عامل التفاؤل والتشاؤم لدى التلاميذ بالخصوص أو في المؤسسات التربوية من أجل اتخاذ الإجراء المناسب نحوها.
- 4\_ تعد فئة المتعلمين العمود الفقاري للمجتمع والاهتمام بتحقيق الصحة النفسية لها وتوفير الجو الدراسي الملائم للتعلم السليم مهم جدا وأولية لا ينبغي إغفالها
- 5- إن انتشار ظاهرة التشاؤم بين التلاميذ يمكن أن يعيق تحقيق الرضا النفسي التي بدورها قد تحول دون تحقيق التحصيل الجيد.

### مصطلحات الدراسة:

- التشاؤم :** أن التشاؤم عبارة عن استعداد وتهيؤ نفسي للتلميذ ،وقد يكون سمة كامنة داخل شخصية التلميذ يؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث وتكوين صورة سلبية لما يستقبل حياته الدراسية .
- التفاؤل :** بأنه توقعات وتصورات الذات الايجابية لدى الفرد والتلميذ بالأخص عن كل ما يتعلق بمستقبله الدراسي وجوانب حياته المتعلقة به.
- الدراسات السابقة :**

1-دراسة سليجمان 1994 هدفت للكشف عن استجابات السلوك التفاؤلي والتشاؤمي لدى طلبة بنسلفانيا ، استخدم المنهج الوصفي، وقد استخدمت هذه الدراسة مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم وتوصلت إلى أن الطلبة الجدد أظهروا ميلا نحو سمة التفاؤل أفضل من الطلبة القدامى ، كما خلصت إلى أن سمة التفاؤل تساعد على الإنجاز والتحصيل بشكل أفضل من سمة التشاؤم.

2-دراسة هارجنز وكيلي 1994 مسحية على عينة من طلبة الكليات المتوسطة والجامعية في أمريكا لتحديد سمات الشخصية الهامة للإنجاز الأعمال الدراسية وعملية التكيف الاجتماعي والانفعالي للطلبة، استخدم المنهج الوصفي توصل هذا المسح إلى أن تباين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس التفاؤل والتشاؤم مستقرة نحو نزوع عينة الدراسة لسمة التفاؤل وأن سمة التشاؤم ذات تأثير سلبي .

3-دراسة زياد بركات 1998 هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المرتبطة بالطالبة الجامعي كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والتخصص الدراسي ونوع العمل ومكان السكن ، استعمل المنهج الوصفي ، وطبق مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم على عينة مكونة من 254 طالب و102 ذكرا، 152 أنثى من طلبة جامعة القدس المفتوحة وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير التخصص ونوع العمل ومكان السكن بينما لم تتوصل النتائج إلى وجود فروق جوهرية بخصوص متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية.

4-دراسة رضوان 2001 هدفت لمعرفة الفروق بين الجنسين في التشاؤم لدى عينة من طلاب الجامعة والمدرسة الثانوية بسوريا وكان من أهم نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في التشاؤم.

5-دراسة ياتس 2002 لبحث علاقة بين التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل في الرياضيات على عينة 243 تلميذا في الصفوف الثالث إلى السابع الابتدائي بأستراليا، استخدم المنهج الوصفي أظهرت أن الأولاد كانوا أكثر تشاؤما من البنات وكان البنات أكثر تفاؤلا من الأولاد ، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين التشاؤم وانخفاض الانجاز.

6-دراسة قام بها ويلسون وآخرون 2002 للكشف عن أسلوب التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة التربية الرياضية على عينة من 39 أنثى و 35 ذكرا أظهرت النتائج أن المتفائلين أقل قلقا من المتشائمين ، وأن نسبة 59,9 بالمائة من أفراد العينة تمتلك أسلوبا تشاؤميا.

7-دراسة جويجان 2006 هدفت لتحديد العوامل الدراسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب على عينة 40 من معلمي المرحلة الابتدائية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة 23 ذكور و 17 إناث بالإضافة إلى عينة طلاب متكونة من 112 كشفت النتائج على أنه يختلف التفاؤل لدى معلم التربية الخاصة باختلاف النوع فالذكور أكثر تفاؤلا من الإناث ، كما دلت على أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم يرتبط ايجابيا بكل من التحصيل للطلاب والتفاؤل وبعض المتغيرات المرتبطة بالطلاب .

8-دراسة ناديا والآخرون 2013هدفت إلى استقصاء مستوى التشاؤم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التروية وعلاقته بدافعتهم للتعلم ، استخدم المنهج الوصفي ، على عينة قوامها 311 طالبا وطالبة استخدم مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس الدافعية ، أظهرت النتائج عن وجود مستوى منخفض من التشاؤم وعدم وجود فروق في مستوى التشاؤم تبعا لمتغير الجنس ووجود فروق تبعا لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة ، ووجدت علاقة ارتباطية بين التشاؤم والمعدل التراكمي للطلاب

9-دراسة أخرى هدفت للتعرف على التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالاتجاه نحو الذات والثقة بالنفس والاستحسان الاجتماعي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجدة متكونة من 150 طالبة ، استخدمت مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس التوجه نحو الذات ، توصلت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين كل من التفاؤل والثقة بالنفس والاتجاه نحو الذات والاستحسان الاجتماعي ووجود ارتباط سلبي بين كل من التشاؤم والثقة بالنفس والاتجاه نحو الذات والاستحسان الاجتماعي.

10-دراسة بلومن والآخرون على عينة متكونة من 522 زوجا من التوائم المتماثلة ، أوضحت الدراسة بأن متغير التفاؤل والتشاؤم يعتبر منبئ جيد بالشعور بالرضا عن الحياة ، والاكثاب

11-دراسة سوزان (2011)هدفت للتعرف على العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم ومتغيري الانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، تكونت العينة من 343 طالبة من كلية التربية استخدم مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس الرضا عن الحياة أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة: قد أدرج الباحث مجموعة من الدراسات المتعلقة بجوانب مختلفة من هذه الدراسة فدراسة ناديا والآخرون تتوافق مع هذه الدراسة في استقصائها عن سمة التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين بالخصوص الطلبة الجامعيين بالأخص طلبة علوم التربية ، كذلك دراسة ويلسون والآخرون حاولت الكشف عن سمة التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة التربية الرياضية إلا أنها أضافت ارتباطها بعامل القلق ، وكذا دراسة مارتين سليجمان والدراسة الثانية اهتمت بالكشف عن التفاؤل لدى طلبة كلية التربية ، أما دراسة رضوان ففتق مع دراسة الباحث في أنها عمدت إلى مقارنة في سمة التفاؤل والتشاؤم

بين طلبة الجامعة والمرحلة الثانوية ، وتتفق دراسة ناديا مع هذه الدراسة في تعرضها لمتغير المستوى الدراسة لمعرفة الفروق ، كما تم عرض بعض الدراسات التي تتفق مع دراسة الباحث في معالجتها لمتغير الجنس مثل دراسة بركات ، جويجان ، ياتس ، رضوان ، كما عرض الباحث بعض الدراسات التي قامت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمة التفاؤل والتشاؤم والتحصيل وهذا مهم جدا من ذلك دراسة ناديا وياتس وجويجان ، وسليجمان ، كما تتفق دراسة بركات وسليجمان في أنهما استخدمتا المقياس نفسه للتفاؤل والتشاؤم وبعض الدراسات التي تم درجتها تفيد في عمق تأثير سمة التفاؤل والتشاؤم على نفسية الفرد وبالتالي على مساره الدراسة وأغلب تلك المتغيرات التي تمت معالجتها مرتبطة بهذه الدراسة في نتائجها من قريب أو من بعيد مثل دراسة بلومن والآخرين ، بركات ، دراسة ناديا والآخرين ، وياتس ، وأغلب الدراسات المعروضة اهتمت بالمنهج الوصفي التحليلي وقامت بتوسعة العينة نوعا ما لتتلاءم مع أهداف البحث وهي بذلك قد اتفقت مع دراسة الباحث في المنهج والعينة ، وحتى الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات عن طريق للنسب المئوية وحساب قيمة "ت" وقيمة "ف" للكشف عن الفروق بين المجموعات.

#### الفرضيات:

\_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط ، ثانوي ، جامعي) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) .

\_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (متوسط ، ثانوي ، جامعي) .

**الإطار النظري للدراسة:** دلت الكثير من الدراسات على أن أكثر السمات انتشارا هو مرض الاكتئاب يعد الرقم واحد في العالم ، ففي هذا الصدد كتب تايجر سنة 1979 كتاب يسمى التفاؤل "بيولوجيا الأمل" (1)

إن عملية فهم سمة التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد تتم بطرق مختلفة وتفسيرها يتم عن طريق نظريات عديدة فيمكن توضيح المعرفة بالتدقيق لعواقبه وأثاره الناجمة عنه من خلال عدد من المتغيرات والأعراض مختلفة منها المعرفية، العاطفية والسلوكية وكذلك أحيانا تظهر على شكل أعراض متناقضة مجتمعة في الفرد وهذا كما يبدو ويظهر عن التفاؤل والتشاؤم في شخصية الفرد (2)، إن مفهوم التفاؤل يفسر على أنه عكس التشاؤم أو يمكننا فهم مصطلح التفاؤل من خلال فهمها لعكس هذه الكلمة وهو التشاؤم فإذا كان التشاؤم عبارة عن استعداد وتهيبؤ شخصي لتوقع الأحداث السلبية والنظر إليها بشكل سلبي ، فيمكن اعتبار التفاؤل عبارة عن استعداد وتهيبؤ شخصي لتوقع الأحداث الإيجابية والتفكير في المستقبل بشكل إيجابي (3)، كما ويرى كل من (smith. 1983) و (Tiger.1979) أن التفاؤل عامل أساسي لبقاء الإنسان ومن خلاله يمكن التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي ، كما يساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم والتي قد تؤثر في المجتمع. (4)

(12) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، 2012، ص 58

(13) Charles, M-Krumm. L OPTIMISME UNE ANALYSE SYNTHETIQUE Chiers Internationaux de Psychologie Sociale. pp103-104. 2012

(14) Seligman Martin ، la force de l'optimisme. 2013

(15) بدر محمد الأنصاري، التفاؤل والتشاؤم: المفهوم، القياس، المتعلقات، الطبعة الأولى، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1998، ص 19

### مفهوم التفاؤل والتشاؤم:

تعريف التفاؤل: التفاؤل بأنه دافع بيولوجي يحافظ على بقاء الإنسان، ويعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف ، أو الالتزامات ، إنه الأفعال والسلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي قد تواجههم في معيشتهم<sup>(1)</sup>.

تعريف التشاؤم: التشاؤم استعداد شخصي أو سمة كامنة داخل الفرد ، تؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث ، كما عرف التشاؤم أيضا بأنه نزعة لدى الأفراد للتوقع السلبي للأحداث المستقبلية<sup>(2)</sup>.

التشاؤم هو حالة من ضيق الصدر وسوداوية الفكر وانقباض النفس والتوقع السلبي للأحداث والأمور والفتور عن العمل المثمر، الصحيح والجاد ، وتضييع الأوقات في الأوهام الكاذبة المثبطة وملازمة الكسل فلا يدفعه هدف ويضيق أفقه، يلازمه الشعور الدائم بالخيبة والخسارة شديد العبوس تأويلاته سيئة جدا للأمور<sup>(3)</sup>.

### النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

نظرية التحليل النفسي: كل نظرية تفسر الكثير من السمات النفسية والظواهر على أساس المبادئ التي تركز عليها ، ويتفق اركسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل ، أو اليأس والتشاؤم بقية الحياة<sup>(4)</sup>

النظرية السلوكية: من بين الآراء التي قدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي ، ما ذكره كل من فيبل وهال من أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعاليات الذات حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم لذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم لبعض المواقف وبناءا على ذلك<sup>(5)</sup>.

النظرية المعرفية: إن اللغة والذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية<sup>(6)</sup>.

### إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة وتحليلها استنادا إلى ما يتم له من بيانات حول الظاهرة المدروسة.

(16) أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الكويت: مكتبة الإسكندرية، 1996

(17) المرجع نفسه، 1996

(18) السامرائي عبد القدوس بن أسامة، إستراتيجية التفاؤل سبيلك إلى النجاح، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري دبي، 1432، ص24-21

(19) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، 2012، ص53-93

(20) زعابطة سيرين هاجر، علاقة التفاؤل غير واقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين، الجزائر، 2011، ص31

(21) بن محمد عبد الهادي، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، جامعة البحرين، البحرين، 2013

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وطلبة الجامعة المسجلين في المدارس والجامعة النظامية لسنة 2015-2016.

العينة الاستطلاعية: أعتمد على المنهج الوصفي بحيث تم اختيار أفراد العينة بالطريقة القصدية بعد أن تم توزيع مقياس التفاؤل والتشاؤم على أفراد العينة الاستطلاعية.

عينة الدراسة الأساسية: تم سحب عينة الدراسة الأساسية بطريقة الاختيار العشوائي بالقرعة فكانت العينة مختارة من متوسطة رفاس إبراهيم وثانوية توهامي مصطفى وجامعة الدكتور مولاي الطاهر بمدينة سعيدة ، فقدرت ب.127 تلميذ من المتوسطة ، منهم 54 تلميذ من الثانوية ، و152 طالب من الجامعة والعدد الإجمالي هو 333 منهم 169 ذكور ، و164 إناث

جدول (1) يوضح طبيعة العينة وفق متغير المستوى التعليمي

العينة	المستوى التعليمي		
	جامعي	ثانوي	متوسط
333	152	54	127

يتبين من خلال البيانات الموضحة في الجدول بأن فئة الطلبة الجامعيين هي الأكبر في العدد ثم تليها فئة التلاميذ في مرحلة المتوسطة ثم في الأخير فئة التلاميذ في المرحلة الثانوية .

جدول (2) يوضح طبيعة العينة وفق متغير الجنس

المرحلة الجامعية		المرحلة الثانوية		المرحلة المتوسطة	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
139	13	25	29	74	53
إناث 164		ذكور 169		333	
العينة ككل					

البيانات الموضحة في الجدول أعلاه تبين توزيع العينة في كل مرحلة حسب الجنس بحيث أنها تقرب من التجانس إلا في المرحلة الجامعية التي في مجتمعنا يكثر فيها الإناث على حساب الذكور.

أدوات الدراسة:

مقياس التفاؤل والتشاؤم: هو مقياس يقيس سمي التفاؤل والتشاؤم أعده الباحث الباحث سليجمان بإعداد مقياس التفاؤل والتشاؤم باللغة الانجليزية توجد فيه فقرات تقيس سمة التفاؤل وأخرى تقيس التشاؤم، وقد تمت ترجمة هذا المقياس إلى العربية وهو يتمتع بخصائص سيكومترية عالية ، يتألف المقياس من 48 فقرة ، أما بالنسبة لطريقة تصحيح الاستبيان، الاستبيان يتكون من 48 بندا يجب عنها ضمن بديلين أو اختيارين هما : أ،ب. وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (0-48). وتم تحديد الدرجات (0-24) كمؤشر على سمة التشاؤم . والدرجات من (25-48) كمؤشر التفاؤل. وقد تم تقنين هذا

المقياس على البيئة الجزائرية من قبل الباحث بشير معامرية ، ولقد قام بلاستكين سنة (1991) بدراسة لتأكد من صدق وثبات مقياس سليكمان على عينة من طلبة الكليات الجامعة مقارنة من نتائج اختبار المشاجرة والعدوانية وتوصل إلى معاملات صدق وثبات مقبولة كما تم استخراج معامل ثبات لهذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار وبالطريقة التجزئة النصفية ، إذ تراوحت معاملات الثبات على الطرفين بين (6,46\_71,3) على التوالي. يعتبر مقياس (سليجمان) لسيكلوجية التفاؤل والتشاؤم صادق لما وضع لقياسه وذلك من خلال دراسة بركات سنة (1998) حيث قام باستخراج الصدق التلازمي من خلال مقارنة نتائج 34 طالب وطالبة على هذا المقياس من نتائجهم على اختبار ومقياس (إيزنك) للشخصية حيث وصل معامل الارتباط بينهما إلى (0,73) وهو جيد من الأغراض الدراسة كما تم عرض المقياس على المحكمين من جامعات الوطن المختلفة ، أما الخصائص السيكمترية في هذه الدراسة فقد تم إجراء دراسة للتأكد من صدق وثبات المقياس ومدى صلاحية في هذه الدراسة، قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من 31 تلميذ من متوسطة رفاص إبراهيم، فعن الصدق فقد تم استخدام صدق المقارنة الطرفية فكانت النتيجة مقدره باستخدام اختبار "ت" ب2,76 دالة عند مستوى 0,05 وبالتالي فالمقياس صادق. وحساب الثبات تم عن طريق التجزئة النصفية وكانت النتيجة في معامل الارتباط مقدره ب0,55 وهي دالة عند مستوى 0,05 ، كما تم الإجراء مرة أخرى على عينة 44 تلميذ من الثانوية كانت نتيجة الثبات عن طريق إعادة الاختبار 0,80 عند مستوى الدلالة 0,01، وبالتالي فالمقياس صادق وثابت لما وضع له .

الأساليب الإحصائية:1-النسب المئوية 2- المتوسط الحسابي 3- الانحراف المعياري 4- اختبار "ت" 5- تحليل التباين الأحادي. عرض النتائج : عرض نتائج الفرض الأول: ما مدى انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي) ؟ (

جدول (3) يوضح نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد العينة

المقياس	متوسط	انحراف معياري	نسبة الانتشار
التفاؤل	23,57	3,84	75,07
التشاؤم	25,19	4,10	24,92

تبين نتائج الجدول أن أعلاه بان نسبة انتشار سمة التفاؤل بين أفراد العينة باختلاف مستوياتها التعليمية قد بلغت 75 بالمائة ، وبمتوسط بلغة 23,57 ونسبة الانحراف المعياري ب3,84 وهي النسبة الأعلى وتفرق عن نسبة انتشار التشاؤم في أوساط العينة قدرت ب 24,92 بالمائة ومتوسط بلغ 25,19 وانحراف بلغ 4,10.

جدول (4) يوضح نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة المرحلة الثانوية

المقياس	متوسط	انحراف معياري	نسبة الانتشار
التفاؤل	26,93	1,38	48,14
التشاؤم	19,56	3,77	51,85

يتبين من خلال نتائج الجدول بان نسبة التفاؤل تنتشر ب 48,14 ، بالمائة وبمتوسط قدر ب 26,93 وهي نسبة أقل مقارنة بنسبة التشاؤم التي تنتشر بين تلاميذ المرحلة الثانوية ب 51,85 بالمائة وبمتوسط قدر ب, 19,56 وهي نسبة أعلى من نسبة التفاؤل.

جدول(5) يوضح نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة المرحلة المتوسطة

المقياس	متوسط	انحراف معياري	نسبة الانتشار
التفاؤل	27,19	2,15	33,07
التشاؤم	21,92	2,15	66,92

تبين نتائج الجدول بأن التلاميذ في المرحلة المتوسطة أكثر تشاؤماً من غيره في جميع المراحل بحث بلغت نسبة التشاؤم ب, 66,92 وهي أعلى سبة في هذه المجموعة مقارنة بسمة التفاؤل بين أوساط التلاميذ المرحلة المتوسطة التي بلغت 33,07.

جدول(6) يوضح نسبة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة المرحلة الجامعية

المقياس	متوسط	انحراف معياري	نسبة الانتشار
التفاؤل	28,15	2,98	55,92
التشاؤم	22,01	2,66	44,07

أما النتائج الظاهرة في أعلى الجدول الخاص بعينة طلبة الجامعة بالخصوص تخصص علوم التربية بمختلف صفوفه فقد بينت النتائج بأن نسبة التفاؤل قد بلغت 55,92 بالمائة وهي نسبة تعلق عن المتوسط وأعلى من نسبة انتشار سمة التشاؤم بين أوساط الطلبة والتي قدرت ب 44,07 .

عرض نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط ، ثانوي ، جامعي) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

جدول(7) يوضح الفرق بين الذكور والإناث لعينة الدراسة

المقياس نوع	ذكور		إناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
التفاؤل	27,30	2,25	28,06	3,10	1,49	0,14
التشاؤم	21,30	3,05	21,85	2,64	1,16	0,24

تبين نتائج الجدول في كلا السمتين (التفاوت ، التشاؤم) لدى أفراد عينة الدراسة ككل لا تدل على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في انتشار السمتين فيهما.

عرض الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين تعزى لمغبر المستوى الدراسي (متوسط ، ثانوي ، جامعي)

جدول (8) يوضح نتائج التباين بين المستويات التعليمية في انتشار التفاؤل والتشاؤم

مستوى المقياس	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التفاوت	بين المجموعات	2	36,893	18,447	2,724	0,06
	داخل المجموعات	138	934,398	6,771		
	المجموع	140	971,291			
التشاؤم	بين المجموعات	2	124,746	62,373	9	0,01
	داخل المجموعات	173	1198,504	6,928		
	المجموع	175	1323,250			

يتبين من خلال نتائج الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيا بين العينات الثلاث في المستويات التعليمية المتوسطة والجامعة والثانوية في مستوى التفاؤل حيث بلغ مستوى عدم الدلالة 0,06، لكن اختلفت العينات في مستوى التشاؤم حيث كانت قيمة "ف" قد بلغت 9 وهي بذلك دالة عند مستوى 0,01

جدول (9) يوضح الفرق بين الثانوية والمتوسطة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	متوسطة		ثانوية		المقياس نوع
		انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
0,68	0,41	1,97	27,20	1,38	26,93	التفاوت
0,003	3,33	2,49	22,08	3,77	19,56	التشاؤم

يتبين من خلال نتائج الجدول أعلاه بأن التلاميذ في المرحلة الثانوية والمتوسطة لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما في انتشار سمة التفاؤل فهم ، قد يرجع إلى تقارب المرحلتين في المرحلة العمرية والتعليمية والتنظيمية والاجتماعية.

جدول (10) يوضح الفرق بين أفراد العينة في الثانوية والجامعة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	جامعة		ثانوية		المقياس نوع
		انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
0,5	0,64	2,53	27,46	1,38	26,93	التفاوت
0,002	3,38	2,50	22,20	3,77	19,56	التشاؤم

يتبين كذلك من خلال نتائج الموضحة في الجدول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين نسبة انتشار التفاؤل بين أوساط تلاميذ المرحلة الثانوية وأوساط المرحلة الجامعية، وذلك راجع إلى تقارب المرحلتين في امتلاك أفراد العينة القدرة على إدارة الذات وعلى الاستقلالية في السلوك.

جدول (11) يوضح الفرق بين أفراد العينة في المرحلة المتوسطة والجامعة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	جامعة		متوسطة		المقياس نوع
		انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
0,02	2,30	2,95	28,47	2,15	27,19	التفاوت
0,9	0,03	2,66	22,01	2,21	22,02	التشاؤم

تعود الدلالة في اختلاف أفراد لعينة في المرحلة المتوسطة عن أفراد العينة في المرحلة الجامعية في نسبة انتشار التفاؤل بينهم إلى تباعد المرحلتين التعليميتين وما يمكن أن يصاحب ذلك في اختلاف في النمو لشخصية الأفراد هؤلاء وأولئك، ونسبة الوعي والإدراك الجيد للحياة بعيداً عن أحلام اليقظة وتأثيرات وسائل الإعلام .

## تفسير النتائج:

مناقشة الفرض الأول: ما مدى انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي)؟

لقد بينت نتائج الدراسة بأن طلبة علوم التربية يتمتعون بنسبة تفاؤل عالية جدا مقارنة بنسبة التشاؤم (55 بالمائة لسمة التفاؤل مقابل 44 بالمائة لنسبة التشاؤم)، وذلك قد يرجع لأسباب عديدة وظروف محيطية بطلبة تخصص علوم التربية خاصة ما يتعلق بمستقبلهم المني فهم أوفر حضا في التوظيف، فهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة الحميري سنة 2005 بحيث أنها توصلت إلى شيوع التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليمن إلى 65 بالمائة، واتفقت مع دراسة عون عوض سنة 2012 حيث توصلت إلى شيوع التفاؤل بنسبة 66,60 بالمائة والتشاؤم بنسبة 41,6 بالمائة كما تختلف مع دراسة ويلسون سنة 2002 والتي توصلت إلى شيوع التشاؤم لدى الطلبة الرياضيين بنسبة 59,9 بالمائة، كذلك يعود سبب انتشار سمة التفاؤل بين أوساط التلاميذ في التعليم الثانوي التي قدرت ب 75 بالمائة في المقابل نسبة التشاؤم قدرت ب 24 بالمائة إلى نفس الأسباب التي تخص فئة الطلبة وذلك لتقارب المرحلتين وللعوامل النفسية التي تكون كذلك متقاربة إضافة إلى صعوبة التحديات التي تواجههم خاصة في اجتياز شهادة البكالوريا يجعل التلاميذ يتصورون الأفضل ويتجهون نحوه بتفكير مملوء بالأمل والحيوية والنشاط والتفاؤل أما فيما يخص فئة المرحلة المتوسطة فقد أشارت النتائج بأن سمة التفاؤل أقل انتشارا بنسبة 33 بالمائة في المقابل ينتشر التشاؤم بنسبة 66 بالمائة وقد يرجع ذلك إلى الظروف الإدارية والصرامة في التسيير والإهمال النفسي وكثرة العقاب، وقد وافقت هذه الدراسة دراسة عبد الحميد حسن وعلي كاظم سنة 2003 توصلت نتائجها إلى أن الطلبة لديهم مستوى منخفض من التشاؤم ومستوى مرتفع من التفاؤل والدعم الاجتماعي، كما تشير العديد من الدراسات مثل دراسة عبد الخالق سنة 2000 إلى أن التفاؤل يقلل من خطر التعرض للمشاكل الصحية، ويمكن أن يؤثر التفاؤل على خفض القلق الذي يعتبر من العوامل المهمة والأكثر تأثيرا على النتائج الدراسية وهو ما يعرف بقلق الامتحان حيث أشارت دراسة مايرز 1999 إلى أن منخفضي القلق أكثر تفاؤلا، ويمكن كما أشارت الكثير من الدراسات على أن للعوامل النفسية تأثير قوي على النجاح الدراسي وعلى التحصيل من ذلك دراسة كريد وبارتروم سنة 2002 كشفت الدراسة أن المتفائل أكثر ثقة حول نفسه وقدرة على اتخاذ القرار، في حين عبر المتشائم عن مستويات منخفضة في صنع القرار وتدني التحصيل ويعاني من الضيق النفسي، كما أشارت دراسة ماجد يوسف المجدلاوي على أنه 52 بالمائة من أفراد العينة متشائمون و55 بالمائة غير راضين عن حياتهم، وكما أشارت إليه دراسة روثينج وآخرون سنة 2009 إلى أن التفاؤل والدعم الاجتماعي يتنبأ بضغط أقل وكأبة أقل لدى الطلبة الجدد (سنة أولى)، وأن التحكم الأكاديمي يتوسط الآثار الوقائية للتفاؤل والدعم الاجتماعي ويزيد بوقاية إضافية للطلاب من الصحة النفسية، وكشفت دراسة رجب محمد سنة 2001 أنه يوجد ارتباط إيجابي بين الانجاز الأكاديمي وبين الدافعية والتفاؤل، المواجهة والإقدامية.

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين (متوسط، ثانوي، جامعي) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

بينت نتائج هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في سمة التفاؤل والتشاؤم وذلك راجع إلى أنه كلا الطرفين يتأثران بالعوامل والمتغيرات التي تسبب في الوسط الدراسي بحكم اختلاط الجنسين في المدارس النظامية، كما أن التقارب في الخصائص النفسية وسرعة التأثر في الوسط الاجتماعي يجعل تقبل نتيجة هذه الدراسة أمرا طبيعيا وقد وافقت هذه الدراسة دراسة موك والآخرون سنة 1992 توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم، ولكن خالفت نتائج هذه الدراسة دراسة عبد الخالق سنة 1995 توصلت إلى أن الذكور أكثر تفاؤلا وأقل تشاؤما من الإناث فقد يرجع ذلك إلى اختلاف المجتمعات أو طبيعة الأنظمة التربوية بحيث أنها تفصل بين الذكور والإناث في التعليم وهذا أمر ضروري

، كما خالف نتائج هذه الدراسة دراسة حسين عبد اللطيف سنة 1998 توصلت إلى أنه يوجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في سمة التفاؤل ، إن تعزيز دور الرجال في بعض المجتمعات على حساب الإناث قد يكون الفيصل في انتشار التفاؤل لدى الذكور دون الإناث وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في سمة التشاؤم ، كذلك تخالف دراسة الباحث دراسة عويد المشعان سنة 2002 كشفت على وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث .

مناقشة الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التفاؤل والتشاؤم لدى فئة المتعلمين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (متوسط ، ثانوي ، جامعي)

فقد تحقق الفرض البديل وتم رفض الفرض الصفري بحيث أنه أثبتت النتائج بأنه يوجد فرق بين المستويات التعليمية الثلاث في سمة التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد العينة، الفرق كان دالاً في سمة التشاؤم دون سمة التفاؤل، وقد وافق هذه الدراسة دراسة ناديا والأخرون هدفت إلى استقصاء مستوى التشاؤم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته بدافعتهم للتعلم ، على عينة قوامها 311 طالبا وطالبة استخدم مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس الدافعية ، أظهرت النتائج عن وجود مستوى منخفض من التشاؤم وعدم وجود فروق في مستوى التشاؤم تبعاً لمتغير الجنس ووجود فروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة ، ووجدت علاقة ارتباطية بين التشاؤم والمعدل التراكمي للطلاب ، وقد خالفت هذه النتائج دراسة هيرزبيرغ 2006 أجريت على فئة تلاميذ الثانوية كشفت عن عامل التفاؤل وآخر التشاؤم عبر كل الفئات العمرية للمرضى الذين يعانون من اضطرابات مختلفة ، وقد كشفت دراسة الدسوقي لاستقصاء مستوى التشاؤم لدى الطلبة بأنه يوجد مستوى منخفض من التشاؤم نسبياً .

خاتمة :

إن لسمة التفاؤل والتشاؤم دور مهم جداً في حياة النفس ولكن بطريقة غير مباشرة وكثيراً ما يهمل الناس وبالخصوص المهتمين بالجانب النفسي تأثيرات العميقة لسمة التشاؤم خاصة إذا كانت سائدة في الوسط الاجتماعي وتسهم بكل ما أوتيت من قوة في تأخير ذلك المجتمع عن التقدم في جميع مجالات الحياة وإن التفكير المعوق أكثر تأثيراً من الإعاقة الجسدية بحيث أن الإعاقة الجسدية تكون ظاهرة للعيان يمكن مواجهتها بمختلف السبل والوسائل كما فعل ، ولكن الإعاقة الفكرية المتمثلة في التشاؤم والتفكير التشاؤمي المتأصل في النفوس والذي يتم توريثه للأجيال عن طريق التواصل والتربية الخاطئة.

قائمة المراجع:

- (1) نفين صابر وعبد الحكيم، ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف، مجلة كلية حلوان، عدد 26، 2009.
- (2) عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز بن عبدالله الدخيل ورضوى إبراهيم، العلاج السلوكي للطفل، الكويت: عالم المعرفة، 1993.
- (3) بن محمد عبد الهادي، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، جامعة البحرين، البحرين، 2013.
- (4) بوطبال سعد الدين، دور التفاؤل غير الواقعي في ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 9، 2012.

- (5) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، 2012.
- (6) عبد الكريم إيمان والدوري ربا، التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 25-27، 2012.
- (7) بوطبال سعد الدين، دور التفاؤل غير الواقعي في ارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين الشباب، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 9، 2012.
- (8) ناديا سميح والآخرين، مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقته بدافعيتهم للتعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (3)، 2014.
- (9) أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الكويت: مكتبة الإسكندرية، 1996.
- (10) بدر محمد الأنصاري، التفاؤل والتشاؤم: المفهوم، القياس، المتعلقات، الطبعة الأولى، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1998.
- (11) الحربي عبد الله، أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، جامعة أم القرى، السعودية، 1430.
- (12) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، 2012.
- (15) بدر محمد الأنصاري، التفاؤل والتشاؤم: المفهوم، القياس، المتعلقات، الطبعة الأولى، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، 1998.
- (16) أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الكويت: مكتبة الإسكندرية، 1996.
- (17) أحمد محمد عبد الخالق، دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الكويت: مكتبة الإسكندرية، 1996.
- (18) السامرائي عبد القدوس بن أسامة، إستراتيجية التفاؤل سبيلك إلى النجاح، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، 1432.
- (19) عوض عون، التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض التغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، 2012.
- (20) زعابطة سيرين هاجر، علاقة التفاؤل غير واقعي بسلوك السياقة الصحي لدى السائقين، جامعة باتنة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، 2011.
- (21) بن محمد عبد الهادي، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، جامعة البحرين، البحرين، 2013.
- (22) القحطاني سارة، دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف، جامعة الطائف، السعودية، 1430.

- (23) البيلالوي إيهاب، أساليب التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر، (ب، ت).
- (24) السيد محمد إمام نجوى، التفاؤل وإستراتيجيات مواجهة الضغوط لمعلمي التربية الخاصة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (12)، 2011.
- (25) المجداوي ماهر، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (2)، 2012.
- (26) السيد نجوى، التفاؤل و استراتيجيات مواجهة الضغوط لمعلمي التربية الخاصة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (12)، 2011.
- (27) اليحفوفي نجوى، التفاؤل والتشاؤم لدى المسنين المتقاعدين والعاملين بعد سن التقاعد، دراسات عربية في علم النفس مج 3، العدد (4)، 2004.
- (28) بركات زياد أمين، دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، جامعة القدس المفتوحة. فلسطين، 1998.
- (29) بن حمزة سليمان، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لعلاج اضطراب الخجل الاجتماعي، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 1432.
- (30) بنت ناصر مقبولة البوسعيدية، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان، جامعة نزوى، ماجستير، 2014.
- (31) محمد أحمد شاهين و محمد نزيه حمدي، درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، (ب، ت).
- (32) شعبان نادية مصطفى والآخرين، قياس التفاؤل والتشاؤم لدى تلاميذ الصف خامسة ابتدائي، مجلة كلية التربية، العدد الثاني، 2009.
- (33) ضفاف عدنان مصطفى، أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد. كلية التربية، العراق، 2012.
- (34) عبد الرحمان بن نيف الخالدي، الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. جامعة الملك عبد العزيز، ماجستير، السعودية، 2014.
- (35) عز الدين عبد الرحمان وجهاد، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (4)، 2011.
- (36) عبد العزيز بسيوني سوزان بنت صدقة، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية، 2011.
- (37) منصور بن محمد، قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا، جامعة أم القرى، السعودية، 2015.



(38) نوفل محمد والأخرون، مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة غوث، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، 2014.

(39) Chappe,Verlhiac,Mayer. Optimisme et pessimisme comparatifs consécutifs a l exposition a plusieurs messages menaçants : **Revue européenne de psychologie appliquée**. 2007، 57، p.23-35

(40) Marshall,G.N,others.**Distinguishing optimisme. Relations to fondamentale dimension of mood and personality from pessimisme**: Journal of personality and social psychology.1992

(41)-Martin roques et autres. **jugements comparatifs des risques de stress professionnels comparative jugements of occupationnel stress Risc** ،département de psychologie :Université de Poitiers، (n.d)

(42) Tiger. L. **Optimisme ، The biology of Hope New York**: Simon. Schuster، 1979

(43)Charles, M-Krumm،L **OPTIMISME UNE ANALYSE SYNTHETIQUE Chiers Internationaux de Psychologie Sociale**.2012، pp103-104

(44) Seligman Martin ، **la force de l' optimisme**،2013 .



## Language/cultural planning in contemporary Britain: self-fashioning or the fashioning of ethnic identity

Dr. Hassen Zriba/Higher Institute of Applied Studies in Humanities

University of Gafsa, Tunisia

### Abstract:

This article investigates the history of the various strategies of assimilation that the contemporary British governments used in dealing with its ethnic minorities. It is suggested that the ideological and procedural “arsenal” of the 1950’, 1960’ and 1970’s politics of assimilationism was strategically substituted with a more comprehensive assimilatory approach of the 1980’s and 1990’ called “integrationist multiculturalism”. Culture/language planning played a paramount role in such “piecemeal social engineering project” (to use Karl Popper phrase). Yet, arguably, what seemed to be an official progressive recognition of the British ethnic minorities and their rights, through the celebration of their cultural differences and diversities, is in many respects, a firm process of cultural fossilization and stigmatization. Thus, the politics of multiculturalism is best understood as a strategy of socio-economic and political containment of the increasing ethnic militancy of the 1970’s and 1980’s. The article critically appraises the role of cultural and linguistic planning in shaping the ethnic cultural identities of the various British ethnic minorities with a particular focus on integration-related political and cultural discourses. It also argues that the politics of language planning are based on an erroneous conception of cultural identity as a fixed essentialized subject position throughout the various models of accommodating ethnic and cultural difference.

**Keywords:** Language planning, cultural planning, integration, identity.

I start with a brief account of the concept of cultural identity. This is because the concept of identity and that of culture are paramount in the arguments pushed in this work. The second part treats the possible encounters between the concept of cultural identity and that of language and language planning. I investigate the political, cultural and social outcomes resultant from such “cultural engineering” on minority socio-cultural groups. The last section of this article scrutinizes the cultural and linguistic politics adopted by the various British governments as strategies of integrating their ethnic and cultural minorities. A special focus will be laid on the role of English language learning in bestowing the British ethnic minorities with equal access to the British mainstream society and citizenship.

### **The elusive concept of cultural identity:**

Cultural identity is a complex and elusive concept par excellence. The very stuff of defining the concept is demanding and precarious. Identity has been a very tricky and multi-semiotic concept. It seems that the way of defining the concept is constitutive of the concept itself. Virtually, the over-use of and over-research on this concept rendered it quite redundant. It has arguably become an all-inclusive concept that includes everything and excludes nothing. This over-generalist nature of the concept seems to destroy its very usefulness as an analytical concept. However, the concept of identity is closely related to that of culture. Identity is expressed in various cultural forms, and culture is in many respects constitutive of identity. Cultural identity has come to the fore as vital for any social or political community. Hence, the concept of cultural identity has been approached from different perspectives.

The British cultural critic Stuart Hall has identified two central definitions of cultural identity. The first understanding believes that cultural identity is a shared collective culture. This definition stresses the commonality of the shared experiences of a given cultural or ethnic group. In this perspective, different groups share a common cultural identity that reflects the historical and cultural affinities within a certain ethnic group. Thus, despite the conspicuous differences and diversities that such group generates, this common cultural identity is the ultimate source of unity: a hidden or latent unity. It represents the essence of such cultural community that differentiates it from other groups. This is the meaning that seems hegemonic when we refer to, say, the British identity, American identity, or Indian identity. We construct a somewhat homogenous block or framework of reference that ultimately serves to entrench specific cultural traits related to a cultural group. Hall emphasizes that this conception of cultural identity has been cherished by those working within the postcolonial theory. Postcolonial writers tend to highlight the collective and shared character of cultural identity which guarantees an acceptable degree of group cohesion or unity. Postcolonial writers seem to search for such “valuable” cultural identity to second their theses of cultural unity and distinctiveness. Such version of cultural identity, Hall contends, “continues to be a very powerful and creative force in emergent forms of

representation amongst hitherto marginalized peoples” (Hall, 1989). Hall quotes the popular postcolonial cultural theorist Frantz Fanon in reference to this version of cultural identity. Within postcolonial communities, the rediscovery or even the creation of such identity is object of “passionate research...directed by the secret hope of discovering beyond the misery of today, beyond self-contempt, resignation and abjuration, some very beautiful and splendid era whose existence rehabilitates us both in regard to ourselves and in regard to others” (Fanon in Hall, 1989: 69).

Yet, the issue of the re-discovery of cultural identity is not that tenable. I believe that there are no constitutive essences of what an identity is or what it means. The process is best seen as one of invention rather than discovery. Following the premises of the social constructivist perspective, we may safely argue that identity is a socio-cultural construction that meets the needs of a given social or cultural communities. Just like Benedict Anderson (1983) who believed that nations are imagined communities, I consider cultural identities as imagined identities as well. This imagined-ness allows the construction of different cultural identities by different social agents to serve different aims. It also stresses the fact that identity formation or identification is a dynamic rather than a static process. Thus identity is a process not an event or a pre-given entity. Hall elegantly commented on this transformative nature of cultural identity. He contended that

Actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not ‘who we are’ or ‘where we came from’, so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves (1996: 4 emphasis is mine).

What Hall and other social constructionist theorists seem to emphasize is that cultural identity is a dynamic process but not an essentialist one. This bestows the concept with considerable flexibility and adaptability; two aspects that every cultural community needs to create social and cultural coherence while preserving a constant mechanism of self-identification and self-fashioning. In this vital process of cultural identity formation, language looms large as a major player in the field of the conceptualization of identity. I will explore the relationship between the concept of language and that of identity in more details in the subsequent section. Now it suffices to evince that no identity is realizable without a system of communication and representation where language is absolutely indispensable. The differential realization of identity and its multiple colors paves the way for the second understanding of the concept of cultural identity. I briefly explain it below.

The second conceptualization of identity is the most salient one within postmodernist theory. It argues that identity is rather the cultural and ideological work of the discovery and creation of difference. Thus identity is positional and situational since it is the end product of historical as well as relational experiences. It is neither essentialist nor fixed; it is rather positional and strategic.

In this context, identity is governed by the rules of change and transformation that result from a continuous contrast with someone else's identity. It is the work of difference; the politics of difference. So, cultural identity is always a provisional and instable effect of marking differences. It is a negative construction rather than a positive one. By negativity, I mean that cultural identity is defined with what it is not more than being the outcome of what it is. Hall argues that "Identity is a structured representation which only achieves its positive through the narrow eye of the negative. It has to go through the eye of the needle of the other before it can construct itself" (1991:21). Consequently, the "[O]ther" has a crucial part in the social and cultural construction of the "I". The project of construction is a bilateral one that succeeds only by the concerted efforts of both the insiders and the outsiders. This collective and reciprocal enactment of identity would result in the creation of a multiple, fractured and multidimensional concept of cultural identity. Social agents perform different subject positions in their social structures. This depends on the different affiliations that they may privilege at different times and in different socio-cultural contexts. Being context-governed, people are identities bearers. They do not have a single identity. Jay Lemke observes:

we are always ourselves, but who we are, who we portray ourselves as being, who we are construed as being changes with interactants and settings, with age of life. Identities develop and change, they are at least multifaceted if not in fact plural. Their consistency and continuity are our constructions, mandated by our cultural notions of the kinds of selves that are normal and abnormal in our community, (2008: 19).

To recapitulate, cultural identities are positional and dynamic. They are equally multifaceted and socially constructed. Social identities are multiple and collective, and while individual identity is personal and stresses sameness, social identity is rather the marker and marker of difference. As seen before, socio-cultural identity is constructed against a real or imagined other. According to Bucholtz and Hall (2004),

social grouping is a process not merely of discovering or acknowledging a similarity that precedes and establishes identity but, more fundamentally, of inventing similarity by downplaying difference. [...] The perception of shared identity often requires as its foil a sense of alterity, of an Other who can be positioned against those socially constituted as the same. (p. 371)

It is the aspect of the social constructed and invented nature of the concept of cultural identity that allowed considerable socio-cultural and political engineering. Such engineering was initiated by various British academic and political circles under the umbrella of the politics of ethnic integration. Whether, the preferred model of integration was assimilationist (monoculturalist) or pluralist (multiculturalist), different values and principles have been cast as constitutive of the British national identity. One fundamental aspect of such Britishness has been English language.

### Cultural identity and the politics of language planning:

Even though a multicultural state attempts to create an egalitarian framework in which all cultures are treated equally, there is a tendency to prioritize one at the expense of others. The state may prohibit racial discrimination and race-related marginalization. It may equally avoid the establishment of an official religious system. However, multicultural states cannot be neutral when language-related matters are under consideration. The multicultural state will necessarily establish one specific language as the dominant means of communication in schooling and in its delivery of public services. The linguistic preference, whether unintentional or intentional, would translate into cultural, political and economic disequilibrium in the relations of power between the different cultures constitutive of a given polity. After all, language is considered as a paradigmatic marker of culture. Moreover, language/cultural planning has a symbolic dimension. It is a symbolic organization of the social and cultural aspects of society. The culture or language that is projected as dominant publically will empower its speakers and holders and constrain others. A crucial question needs to be tackled whenever language or identity is under scrutiny. Here it is: Why is language so central to identity? A possible answer was forwarded by the British socio-linguist John Edwards in his masterpiece *Language and Identity* (2009). In the introduction of his book Edwards commented that "identity is at the heart of the person, and the group, and the connective tissue that links them. People need psychosocial 'anchors': it is as simple as that" (Edwards, 2009, p. 2). It seems that identity is the socio-cultural glue that gives any community its *raison d'être*. Thus, identity is an individual need; a need of belonging to a certain social and cultural community. But also, identity is a collective need when it is attached to culture. Edwards adds that it "is also clear that identities very rarely exist singly: on the contrary, we all possess a number of identities – or facets of one overarching identity, if you prefer – the salience of which can be expected to wax and wane according to circumstance and context.(2009: 2). Identities are the product of various social and cultural subject positions and structures. The close relationship between identity and language urged social theorists like John Joseph (2004) to argue that no study of language is possible without the study of identity. Joseph (2004) observed that

[A]ny study of language needs to take consideration of identity if it is to be full and rich and meaningful, because identity is itself at the very heart of what language is about, how it operates, why and how it came into existence and evolved as it did, how it is learned and how it is used, every day, by every user, every time it is used. (p. 224)

I agree with Joseph on the centrality of language in understanding identity, but I add that no study of identity is complete without the consideration of language and culture. As I mentioned elsewhere, I take culture and language to be identical given the integral relation between the two concepts. I briefly consider the theoretical trajectories of both language and culture. The popular anthropologist Clifford Geertz (1973) defines culture as "an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge

about and attitudes towards life". (p. 89). This very definition can be easily applied to the definition of language itself. Thus, language is also a system of communication that is pregnant with symbols, knowledge and worldviews. I perceive the relation between the two concepts as a content (culture) and container (language). They are virtually inseparable. The relationship between language and culture has been the concern of numerous studies both in anthropology; cultural studies and language studies (Edwards, 2009 and Joseph, 2004). Language is the ultimate and the most crucial human invention. Robert Bunge (1992) notes that "language is not just another thing we do as humans - it is the thing we do. It is a total environment: we live in language as a fish lives in water" (p. 376). Hence, language is vital to cultural expressions and cultural formations. Language planning is also cultural planning that is intended to serve a number of social and political aims. This emanates, I think, from the close relations between language and culture.

The representations, perceptions and cultural beliefs or values of any human society are encoded in the language itself. For Joshua A. Fishman (1991), language is always linked to a given ethno-culture which makes such alliance (culture and language) vital in formulating and expressing the worldviews of that culture. This intimate and intricate link, conceived between language and culture, implies that the ethnic identity is only expressible with/within a certain linguistic and cultural system of a given ethnic community. After all, humans are linguistic and cultural beings. Hence, the concept of "languaculture" has gained plausible currency in sociology, linguistics, anthropology and cultural studies as a concept that encompasses the close relations between language and culture. (Agar, M. 1991 and Risager, K., 2005).

Clearly, language and culture are intricately related and inter-dependent. Language is constituted by culture, while culture is influenced by language. Understanding the nature of the possible relations between language and culture is vital in the process of learning another language and mastering another culture. As such language is not a mere tool for the exchange of information, but it is a symbolic system with the discursive power to create and shape symbolic realities. These realities may include different values, perceptions and above all identities. The process of identity creation is organized around the concept of discourse and the practice of discursive formation. Language, being the system of symbolic creation and representation of culture, is essential to cultural identity. People seem to live with and in languages. Thus, as far as minority groups are concerned, different ethnic and cultural communities while integrating into the mainstream culture of the destination society keep using their mother tongue. This linguistic choice is represented as an act of cultural identification and resistance of the cultural and linguistic hegemony of the host society. Also, national minorities such as aboriginal communities in countries like Canada and Australia or Kurds in Turkey, Iraq and Iran, tend to preserve their native cultural system mainly via the use of their national languages. Language turns out to be an act of identity assertion in multicultural, multiethnic and multinational societies. Moreover, linguistic differences are also often considered as the marker and maker of another culture. Ethnic and cultural

communities shape their distinctive identities via the use of their specific languages within a multi-linguistic framework.

In their crucial book *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*, the anthropologist Samy Alim et al (2016) investigate the intricate relationship between language, racial identity and power distribution. In this book, Alim examines how language shaped racial identity and vice versa. He took the example of the ex-American president Barack Obama as a critical case study. According to his arguments, Obama was switching from one linguistic variety to another in his public political speech to meet the expectations of his diverse audiences. He tended to use a "black preacher style" when addressing black audiences while using normal standard English in his speech directed to the general American audiences. These multilayered strategies are the outcome of the specific cultural and racial nature of the ex-American president Barack Obama. Obama was caught between different sources of identifications which he needed to balance against each other so that to make his electorate fell comfortable as much as possible. He wanted to appear as the normal American citizen. Samy Alim thought that Obama "was caught between discriminatory discourses of race, language, citizenship and religion, and he needed to navigate between them in order to not be seen as "the African, Muslim boogeyman" that the far right made him out to be. Language and race work together here in very important ways."(2016).

This alliance between language and race has been approached in what came to be called Raciolinguistics; a new field of linguistic and racial studies that investigates the crucial intersections between race, language, identity and power. From a Raciolinguistic perspective, American society, based on the case study of Obama, was far from being post-racial. It was proved to be hyper-racial and hyper-racializing. Then, it follows that language plays a crucial role in the constitution of group consciousness and the symbolization of collective cultural and ethnic identity. Obama was then planning his speeches to meet some specific cultural and political aims. There was a considerable language and cultural planning in his linguistic performances.

I briefly account for the major components and processes included in the discourses and politics of language/culture planning. Language planning policy is what a government does officially through legislation to determine how languages are used and which ones are to be hegemonic in the public political sphere. Thus governments cultivate and promote the language skills needed to meet national priorities and mainstream cultural paradigms.

In general, language planning is a process designed to affect language use within a particular speech community. Language/ culture planning is usually undertaken by the government and the official relevant agencies. A central argument of this article is that the discursive construction of the cultural ethnic identity is to be understood as part of language planning. Language and cultural planning is thus a process of identity

management in which the presentation of cultural identity is filtered through the various mechanisms of representation and articulation.

Relevant research has outlined four varieties of planning. Those planning strategies include:

1) Status planning: Where the government considers the environment in which language/culture is used, e.g. which language is the 'official language' of the polity; the status of the language. What is under focus are the place and functions of a given language.

2) Corpus planning: This most vital strategy where the process of modifying or imposing particular versions of linguistic and cultural views is actively pursued. Technically, the focus is on language structures such as morphological, syntactic, and semantic structures.

3) Acquisition planning: This is perhaps the most crucial step of the entire process of language/culture planning. It is the moment when the whole cultural, ideological and political repertoires are put into action. Acquisition planning is thus concerned with language distribution, which can involve providing opportunities to use a particular language to increase the number of its users. Importantly, this process of a language promotion is often associated with a less visible one of demoting another. The acquisition planning controls language spread and growth which are two ideological operations par excellence.

4) Prestige planning: Acquisition planning step would automatically alter and/or promote the image of a language at the expense of others. There is an underway cultural, political and social construction of a "prestige" of a language (Kaplan and Baldauf, 1997 and Spolsky, 2004). In the case of Britain, English language seems to enjoy such hegemonic prestige with some differentiated extents according to the dominant integration paradigm of the day. For instance, the hegemony of the English language during the assimilationist era was absolute compared to its position during the multicultural period. I will refer to those varieties in my scrutiny of the relationship between language/culture planning and the various models of integration that post-war Britain has witnessed.

### **The political engineering of cultural identity: case study British ethnic identities**

The British national identity or Britishness has been the organizing discursive formation and rhetoric of how the British polity treated its ethnic and cultural minorities. The central aim was how to integrate the different cultural and ethnic structures into a unique and cohesive British socio-cultural fabric. Different approaches of integration have been applied to cope with the multi-ethnic character of post-war Britain. In this process of self-definition and other integration, the English language has played a pivotal decisive role. The former British Prime Minister Tony Blair expressed the need to consider English language as constitutive of the meaning of the national identity, being a source of unity and cultural identification. In 2006, as part of his 'Our Nation's



Future' speeches, the New Labour leader Blair firmly placed the English language at the very heart and essence of the Britain's national identity. He declared that

We should share a common language. Equal opportunity for all groups requires that they be conversant in that common language. It is a matter both of cohesion and of justice that we should set the use of English as a condition of citizenship. In addition, for those who wish to take up residence permanently in the UK, we will include a requirement to pass an English test before such permanent residency is granted (Blair 2006).

Hence, it seems that language is a fundamental aspect or value of the British national identity. It is equally a gatekeeper of the citizenship rights and responsibilities. Blair was not by any means unique in celebrating English language as a prerequisite to obtain the British citizenship and uphold the British identity. This type of discourse has always been ubiquitous either explicitly or implicitly in the various approaches of integrating the new immigrant and ethnic minorities.

Theoretically speaking, two major paradigms of integrating ethnic minorities into the mainstream societies have been identified by different political scientists and cultural critics. Those different models are roughly categorized into a monocultural approach or alternatively called the assimilationist model, and another multicultural approach or pluralist model. However, my ethnographic analysis of the British race-related history could be methodologically divided into three major historical moments. The first era extends during the 1940's and the 1960' which was largely dominated by what can be termed racial laissez faire politics. We could call it assimilationist era as well. The second period covers the 1970', the 1980's and the 1990's during which the politics of multiculturalism and ethnic pluralism were championed. The last one took shape during the 2000's till the 2010's. This last period can be named integrationist model where an intricate balance social cohesion and cultural diversity has been sought. Importantly, the politics of language and cultural planning has always been present with different paces and depths.

I account for the major principles and discourses of those broad race-related approaches in the following few paragraphs. Yet it is important to notice that within the British context, different variants of those approaches were used in different historical moments though intersections between them were also noticed (Parekh, 1998).

The immediate post-war era witnessed the emergence of what can be termed the racial consensus which was based on some fundamental theoretical conceptions largely derived from the teachings of the Chicago School of sociology in America. The underlying explanatory assumption is that the immigrants were bearers of alien cultures and they may disturb the serenity and stability of the host community. However, given enough time and tolerance, they will assimilate into the socio-cultural fabric of the destination culture and socio-cultural order is finally restored. Within the British context, such ideological convictions were largely governed by

economic considerations. Immigrant minorities, largely South Asians, came to Britain as an economic necessity to contribute to the reconstruction plans after the war. Christina Julios (2008) argued that such era was characterized by what could be termed the racial laissez faire politics the aim of which was to keep the status quo. As explained earlier, such race-related policies were built on a deep assumption that assimilation of immigrants will ensue naturally with no need for any substantial interventionism. In that project, the mainstream British language and culture were depicted as the norm while those of new comers were seen as a deviation. Hence, Britishness was not an urgent issue since Englishness was constructed as the essence of the British national identity; Englishness with a very emphasis on English culture and language. In fact, the British national identity was conceived as secure since it indulged in the different colonial and imperial discourses of supremacy and Eurocentrism. That was a legacy of the days of the Empire par excellence. The British people felt no need to identify and define their identity since they underestimated the ethnic and cultural challenges posed by the early pre- and immediate post-WWII war immigration. It seems that the British knew who they were. The former Conservative leader Lord Norman Tebbit articulated such general "structure of feeling" when he affirmed that 'Nobody used to talk about Britishness in the 1940s and 1950s, it is a phenomenon of large numbers of non-British people coming into the country' (BBC News 2002). Political and cultural institutions like the unwritten constitution, the two houses of the Parliament and the Monarchy were regarded as the very essence of what it means to be a British. Paul Ward confirmed that:

Between 1876, when Disraeli gave Queen Victoria the title of Empress of India, and 1953, the monarchy was fundamentally entwined with the idea and reality of the British Empire. They were seen together as forming two basic foundations upon which Britishness could be built ... The coronation of Elizabeth II in 1953, after the loss of India from Empire (though not from the Commonwealth), continued to link monarch to Empire ... The monarchy was seen as a device to maintain the loyalty of the dominions and colonies ( 2004: 14).

It follows that the institution of the Monarchy is a symbol of unity not only within Great Britain but also within the Empire. The immigrants, who came to Britain immediately after the end of the Second World War, were in fact joining their fellow subjects in their collective "Mother Country" Britain. However, those newcomers were not welcomed culturally though they were perceived as an economic necessity to contribute to the realization of the reconstruction plans. They were subject to hostile sentiments and their needs were ignored. According to Christina Julios (2008) "Those who were allowed to settle in Britain were largely expected to learn the English language, adapt to the country's customs and become part of British society's everyday life » (2008 : 16). The Assimilationist discourses were hegemonic and the comparatively insignificant number of immigrants was no real challenge to the Anglo-Saxon Christian White British population. Thus, it was believed that the immigrants had no alternative but to assimilate. Yet, in response to the increasing number of immigrants and the general public malaise, the British governments of the day sought to curb the number of immigrants as much as



possible. In 1962 a new Commonwealth Immigrants Act was introduced which marked a serious official attempt to manage immigration and limit the conventional immigration-related open door policy. This act was to realize three basic objectives: to control unbridled immigration, to legalize the deportation from the United Kingdom of certain Commonwealth citizens convicted of legal offences, and to impose new qualifications required of Commonwealth citizens in order to become British citizens (Commonwealth Immigrants Act 1962, Chapter 21, 1). Yet, 14 years earlier, an important act was introduced which delineated the required aspects of those who can claim the British citizenship and enjoy its benefits. That act was named the British Nationality Act of 1948. Noticeably, the act stressed the need to master English language and to comprehend English culture in order to grant citizenship to the new immigrants. Equally, newcomers must swear an oath of allegiance to 'His Majesty King George the Sixth His Heirs and Successors' (British Nationality Act 1948, second schedules, quoted in Julios, 2008: 87). The cultural, linguistic and political planning was intended to assimilate "alien" ethnic minorities within the mainstream definition of culture. Immigrants needed to assimilate into the mainstream socio-cultural fabric and immerse their identities in the hegemonic white identity. The task of educating new immigrants and their children how to become British and assimilate into the British culture was carried out by the British educational discourses. The Education Act or Butler Act 1944 was a step in the acculturation process. Education being a major socializing tool, helped in immersing the immigrants into the mainstream cultural identity.

Though the Commonwealth Immigrants Act was a crucial step in controlling immigration, the earlier Education Act or Butler Act 1944 was in many respects the most spectacular embodiment of the politics of language and cultural planning geared to assimilatory targets. Without delving into the details of the act, it was regarded as fundamental in the British public education. Yet as far as new immigrants are concerned, the Act was a clear instance of the Laissez faire race-related ideology of the day. It paid no special consideration to the specific needs of the newcomers. Newcomers were simply expected to assimilate through learning the dominant language and adopt the dominant culture. Although the act stated in detail the education-related policies of the government, it paid no attention to the educational needs of the British ethnic minorities. Perhaps, that is a clear expression of the strategy of avoidance or negligence which the British governments adopted during the heydays of assimilationism. In general, theories of cultural deficiency postulated that the educational underachievement of ethnic minorities was mainly the outcome of their cultural incompatibility with the British educational system in particular and the British culture in general. The perceived "backward" and rural character of the countries of origin was represented as the dominant factor in the explanation of the educational failures of ethnic minorities. The same assumption was invoked in almost explaining every aspect of the lives and performances of ethnic minorities (Gillborn, 1990 and Tomlinson, 1984). In education, the followed approach was assimilatory the aim of which was to adapt the ethnic pupils to the dominant cultural patterns that were thought to offer them social and economic mobility. Yet, the overall pattern was to delineate



those immigrant pupils as a problem or a burden that needed a solution. In general, the new immigrants were thus met with increasing hostility and antagonism from the white British population. Christina Julios wrote that Those who succeeded in overcoming such barriers to entry were largely expected to master the English language, embrace British customs and quickly become immersed into society's everyday life. Adequate educational and social support was, nevertheless, not forthcoming. After all, this was a predominantly English-speaking white Anglo-Saxon British society whose public discourse was ultimately geared towards the preservation of the status quo. (2008: 90).

With the increasing number of the immigrants and their rising visibilities and demands, laissez faire policies and avoidance strategies were no longer possible. A new model of integration took place which could be termed the multicultural or cultural pluralist model.

The racial consensus moved from the politics of assimilationism described above to opt for those of cultural pluralism or multiculturalism. The new consensus aimed at integrating the British ethnic minorities by recognizing their cultural systems and socio-political rights in order to lessen their increasing radicalism. The post-war racial politics of laissez faire seemed to reach its end by the onset of the 1970' with the increasing number of ethnic minorities and their offspring in Britain. The third generation of the newcomers considered themselves as full British and sought the benefits of the British citizenship. They were less ready to accept the position of second class citizens as their parents did. They organized themselves into anti-racist movements to fight against what they perceived as the racism of the white majority, but equally to churn out and resist the mechanism of the less visible and acknowledged "institutional racism". In many respects, antiracism generated multicultural politics.

However, the antiracist movement was the outcome of a number of interrelated but complex factors the common threads between which are racial discrimination and marginalization. The various legislative acts that were introduced during the assimilationist phase culminated into the emergence of ethnic resistance movements. Anti-racist movements like Rock Against Racism (RAR) and Anti Nazi League (ANL) stressed the cultural dimensions of racism and discrimination. They represented a new development in the anti-racist movements since they moved "beyond the confines of the formal politics into the realm of popular discourses, and because each articulates in a different way with a class politics" (Gilroy, 1987: 128). Unlike the precedent movements and organizations like the Coordinating Committee Against Racial Discrimination (CCARD) and the Campaign Against Racial Discrimination (CARD), which were reactions against racism within the legal and political frameworks, Rock Against Racism (RAR) and Anti Nazi League (ANL) expressed the new "structure of feeling" of the 1970's that stressed the importance of popular culture as a powerful force of resistance. Equally, the Rock Against Racism (RAR) and the Anti Nazi League (ANL) were virtually considered as the spokesmen of the ethnic youth: the second and the third generations of ethnic populations. That is crucial, I believe, since

those new generations considered themselves as full British citizens not sojourners as their ancestors used to think. The two movements had additional importance as they represented a defense line against the racist political movements the most important of which was the National Front with its racist journal *Spearhead*. The Rock Against Racism (RAR), for instance, employed musical discourses to mobilize and radicalize ethnic minorities to fight for their right. The movement's issue of its magazine *Temporary Hoarding* (1977) publically articulated such anti-racist overtones. It went as follows:

We want Rebel music, Street music. Music that breaks down peoples' fear of one another. Crisis music. Now music. Music that knows who the real enemy is. Rock against Racism. Love Music Hate Racism (quoted in Gilroy, 1987: pp132-133).

This type of militant discourses could be historically understood when situated within a largely anti-immigrants' hostile context. Enoch Powell's 1968 speech in which he predicted "rivers of blood" if black immigration persisted was a leading racist and anti-immigrant discourse which indulged into nationalist utopian discourses and constructed the British identity as a pure, monolithic and ahistorical one. His speech represented immigrants and their offspring as a problem and a threat to Britishness and the British polity in general. Aided with the nationalistic media, the immigrants were depicted as "unprincipled scroungers and muggers" (Husband, 1982: 161). Those racist discourses coupled with the socio-economic and political marginalization ushered into a new escalation of ethnic and anti-racist resistance. The 1980's witnessed a number of race riots that took place in the mostly deprived inner British cities. For instance, the Brixton riots of 1981 in London rendered such ethnic disadvantage publicly visible and hence politically recognized. Despite the various interpretations of the events (Mason, 2000)-being, for example, the pure product of criminality-, there was an increasing tendency to consider them as legitimate reactions against the racist and discriminatory propensities of both the British state and the British society. As Lord Scarman and his subsequent official report (the Scarman Report) noticed, the riots could be read as a logic and natural outcome of the economic and social deprivation in the British inner cities where the overall majorities of the British ethnic population resides (Scarman, 1981). I consider that the Brixton events were a turning point in the history of the British politics of integrating ethnic minorities. They marked the apex of ethnic radicalism and militancy. Also, the riots challenged the color-blind socio-economic policies that were pursued during the assimilationist era; there was no room for more *laissez faire* racial politics of the immediate post-war Britain and after. Moreover, the events signaled the onset of what came to be called multicultural politics in Britain and the end of the long established assimilationist model of integration. As Gillborn explained: "The cultural variety, social cohesion and active resistance of ethnic minority groups ensured the failure of the "flattening process" [embodied in the assimilationist ideal-DM]" (1990: 147).

The concept of multiculturalism- whether a lived experience or a political ideology- has been defined differently by different authors and theorists. However, generally, multiculturalism entails the recognition and appreciation of cultural diversity. It also demands for the official consideration of ethnic minorities' cultural systems beyond the traditional politics of tolerance. Multiculturalism is not simply a question of tolerance but fundamentally one of recognition (Taylor, 1994). Without delving into the large literature on multiculturalism and multicultural politics, the idea of multiculturalism is dedicated to the possible (maybe best) ways to understand and respond to the cultural and religious challenges associated with diverse ethnic minorities. The word has often been used in its descriptive dimension to churn out aspects of cultural and ethnic diversities in multicultural societies like Britain. However, we need to appraise its prescriptive dimension as well. Since it is this prescriptive aspect that turns multiculturalism into an ideological and political concept rather than a social and cultural one. As stated earlier, multiculturalism is concerned mainly with the politics of recognition. Yet what is to be recognized is the most crucial aspect of multiculturalism. It has been widely argued that multiculturalism is closely linked to the "politics of identity" and those of "difference" (Gutmann 2003, Taylor, 1994 and Young 1990). Hence, multiculturalism is concerned with identity and difference management in which culture and language play paramount roles. To a considerable extent, multiculturalism is another dimension/extension of multilingualism and vice versa. As Sarah Song argued "language and religion are at the heart of many claims for cultural accommodation by immigrants" (Song, 2017). So issues of language and cultural planning are prime in the new multicultural settlement. The British ethnic minorities asked for the recognition and promotion of their cultures and languages. Now, the British authorities seemed to move from the language planning paradigm to the "multi-language" planning one. However, based on my analysis of the developing multicultural discourses in contemporary Britain, this process of planning has become a multilateral process in which ethnic minorities themselves had a crucial say.

To this end, the 1985 Swann Report was a fundamental document in reflecting and constructing the new multicultural character of 1980's Britain. The lengthy report (more than 800 pages) investigated the educational conditions of namely ethnic pupils within the British educational system. The report worked within the ideological assumptions that Britain was no longer a pure mono-cultural and mono-linguistic community. Accordingly, the British authorities had to take this novel situation into account when designing educational curricula. Interestingly, the report suggested that the educational underachievement of non English-speaking ethnic pupils was the outcome of a cultural and linguistic planning that was adopted by the British governments during the assimilationist era. The report stated that

Recognising the contribution of schools in preparing all pupils for life in a society which is both multi-racial and culturally diverse, the Committee is required to review, in relation to schools, the educational needs and attainments of children from ethnic minority groups, taking account, as necessary, of factors outside the formal



education system relevant to school performance, including influences in early childhood and prospects for school leavers (DES 1985, para. 2, p. vii).

Therefore, the Swann Report considered linguistic diversity as positive and as a cultural “asset” that multicultural Britain had to valorize. That happens by rendering the British educational system multicultural and responsive to the specific needs of its various ethnic, cultural, religious and social minorities. ‘Education for All’ was the emblem of the report which echoed the British multicultural slogan “inclusion for all, exclusion for none”. As such, both minorities and majorities were expected to benefit from the vision and recommendation of the Swann Report.

The report firmly argues that

In our view, ‘Education for All’ should involve more than learning more about the cultures and lifestyles of various ethnic groups; it should also seek to develop in all pupils, both ethnic majority and minority, a flexibility of mind and an ability to analyse critically and rationally the nature of British society today within a global context. The reality of British society now and in the future, is that a variety of ethnic groups, with their own distinct lifestyles and value systems will be living together (DES 1985, para. 2.7, 324).

To secure a successful education to the children of ethnic minorities, the report suggests that English language has to be taught as a second language to those ethnic pupils. This entails that their first language is to be respected and valorized within the novel multicultural approach. Again, language planning is opted for as a strategy to encourage ethnic minorities’ cultures. Yet, English is constructed as the major language whose mastery is a necessity to benefit from the belonging to the British community and enjoy the advantages of the British citizenship.

Significantly, the Swann Report was engaged to not only the acknowledgement of the multicultural nature of Britain, but equally it demanded that the British people embrace and promote such multiculturalism. The report turns out, I believe, to be constitutive more than descriptive of the British multicultural character. According to the discourses of the report such public embracement can take place only when cultural and linguistic needs of ethnic minorities are adequately met. Thus, it seems that this report is concerned primarily to change behaviour and attitudes. They need to change throughout Britain, and while the education system must not be expected to carry the whole of the burden of that change, schools in particular are uniquely well placed to take a lead role. Britain has evolved, over many centuries, institutions and traditions which, whatever their shortcomings, have been taken as models by many nations, and were indeed an important part of the attraction of this country to the ethnic minorities who are the essential concern of our report. It is because we believe that everyone in Britain has a direct interest in ensuring that those institutions and the attitudes, which inform them,



change to take full account of the pluralism, which is now, a marked feature of British life, that we make our recommendations (DES 1985, para. 1.1, 767).

Such far-reaching and utopian discourses of the Swann Report made it a milestone in the emergence of the multicultural politics in Britain. It celebrated the multicultural components of the official British educational curricula and asked for their existence when they are missing. The Swann Report's ideological discursive formations contributed to coloring the recommendations of the Education Reform Act (ERA) of 1988. The Education Reform Act continued within the same line of thought and provided more ethnicity-friendly procedures. Language was pivotal to the ideological constructions of the act. In important ways, the act, though working within the multicultural framework, gave special prominence to the teaching and learning of English language (Julios, 2008). My quantitative analysis of the act showed the words "English" and "English language" were used just twice in an act of 302 pages. Yet, it was clear that English language was depicted as the norm while other languages were represented as additional linguistic competences that can benefit in raising cultural awareness and sensitivity. By and large, it was evident that multiculturalism gathered momentum during the 1980's and 1990's. For instance, the New Labour Government under Tony Blair made multicultural education its priority and an Ethnic Minority Achievement Grant was issued in 1999 to take the needs of ethnic minorities' pupils into account. Yet, notably, there seemed to be a systematic distinction between the public sphere and the private one within the multicultural paradigm. This distinction harmed cultural and ethnic minorities who were expected to go multicultural privately and comply with the socio-political and even cultural norms of the majority in public. The language and cultural planning that seeks to maintain a strict divide between the public and private spheres in cultural pluralist models of ethnic integration may result in promoting the hegemony of a certain linguistic and cultural community at the expense of the less advantaged ones. As suggested above, such divide is likely to severely hamper the natural development of ethnic minorities. Parekh stated one important observation of the cultural and social impact that lingua-cultural planning may have on different generations of the British ethnic population. I quote him in length below to decipher the pertinence of such testimony. Parekh stated:

A couple of years ago when I was travelling by train from London to Hull, I was sitting opposite an elderly Pakistani couple and next to their adolescent daughter. When the crowded train pulled out of King's Cross station, the parents began to talk in Urdu. The girl felt restless and nervous and began making strange signals to them. As they carried out on their conversation for a few more minutes, she angrily leaned over the table and asked them to shut up. When the confused mother asked for an explanation, the girl shot back: 'just as you do not expose your private parts in public, you do not speak that language in public (1998: 9)

This observation is crucial and expressive of a number of cultural, political and linguistic implications. Those implications echo the depth of the cultural and linguistic policies adopted by the various British governments

in response to the need to integrate their new immigrant and ethnic communities in whatever integration model they opted for.

However, by the end of the 20thc and after, Britain witnessed what came to be termed the “multicultural backlash” during which multiculturalism with its race-related policies came under increasing critique and erasure. The British cultural critic Stuart Hall once commented that:

155

It is perfectly possible that what is politically progressive and opens us new discursive opportunities in the 1970's and 1980's can become a form of closure-and have a repressive value- by the time it is installed as the dominant genre....It will run out of steam; it will become a style; people will use it not because it opens up anything but because they are spoken by it, and at that point, you need another shift (1992: 15).

This prophetic statement can perfectly, I believe, reflect the situation of multiculturalism by the end of the 1990's in Britain. The highly cherished politics of cultural pluralism seemed to run out of steam and people started to question the very meaning and relevance of multiculturalism in contemporary Britain. The multicultural paradigm was eradicated with the increasing cultural fragmentation that Britain witnessed. The race riots of 2001 in the cities of Bradford, Burnely and Oldham signaled the number of weaknesses that the multicultural paradigm seemed to suffer from. It was argued that the institutionalization of multiculturalism harmed cultural diversity more than benefited it (Malik, 2001, 2002, and Kundnani 2002).

The multicultural politics came under stern attack from a number of politicians, academics and media analysts. In brief, multiculturalism was accused of nourishing cultural and social division epitomized mainly in the increasing residential segregation along ethnic and racial lines. Hence, the ethnic fiefdoms and enclaves became characteristic of the major inner British cities. The ghettoization model seemed to materialize in Britain with its increasing underclass traits.

Immediately after the 2001 race riots, two national reports were produced (the Cattle Report and the Denham Report) to understand and recommend on the nature, causes and aspects of such events. Though identified numerous reasons for the eruption of violence in the northern cities of England during the spring and summer of 2001 – such as the socio-economic deprivation of ethnic minorities in particular and the entire population in general, irresponsible negative media coverage of ethnic issues and extremist group practices – the Cattle Report and the Denham Report shed the light primarily on the question of the increasing ethnic concentration and residential self-segregation. In those two reports, ethnic segregation (in all its dimensions) seemed to be the key cause and consequence of inter-ethnic friction in Britain. Central to the concept of ethnic segregation discourse was the phrase coined by Ted Cattle and his group: “the series of parallel lives” (Cattle, 2001: 9, emphasis is mine) that all the communities were leading. The phrase “parallel lives” seemed to sum up all the official discourse of ethnic segregation and community cohesion. So multiculturalism prevented common and

mutual lives. Consequently, the governments of the day seemed to be encouraging social/community cohesion in order to make those “parallel lives” meet. The wisdom was to finish off the underlying cause (multiculturalism) in order to curb the negative outcomes (parallel lives).

Another line of criticism considered multiculturalism itself as a containment strategy used by the New Right Thatcher governments and followed by subsequent ones in order to wipe out the increasing ebb of anti-racist movements of the 1960 and 1970'. It was also a sort of socio-cultural engineering that was intended to fragment the unity of such anti-racism and lessen their militant radical activities (Brixton 1981 events). In response to the 2001 race riots in Britain, Kenan Malik argued that “Far from being a response to demands from local communities, multiculturalism was imposed from the top, the product of policies instituted by national governments and local authorities in order to defuse the anger created by racism” (Malik, 2001, emphasis is mine). Thus, a more dose of culture was thought to be the solution to the increasing power of anti-racist movements. The case was typical of the conventional imperial policy of “Divide You Rule”. Multiculturalism was then a political ideology that sought to divide ethnic minorities’ more than uniting them and serving their genuine political, social and economic interest. The common cause that united ethnic minorities was then fragmented along cultural cleavages. Malik examined the case study of Bradford to evince the impact of the ideology of multiculturalism on Bradfordian South Asian minorities. He commented that the overall South Asian umbrella of the 1970’s Asian Youth Movement was subdivided along cultural and religious lines to develop into a Hindu and Sikh Institute of Asian Business, a Hindu Economic Development Forum and a Muslim-dominated Asian Business and Processional Club during the multicultural age (Malik, 2001). The same pattern was registered in other multiethnic and multicultural British cities. Kundnani (2002) expressed the same idea when he argued that multiculturalism stifled true diversity and hindered the potentials of the British ethnic populations. Kundnani wrote that

Multiculturalism became an ideology of conservatism, of preserving the status quo intact, in the face of a real desire to move forward. As post-modern theories of “hybridity” became popular in academia, cultural difference came to be seen as an end in itself, rather than an expression of revolt, and the concept of culture became a straitjacket, hindering rather than helping the fight against race and class oppressions (Kundnani, 2002).

This brief outline of the major criticisms of the multicultural settlement set the stage for the emergence of an alternative integrationist model which took community cohesion as its ultimate goal. The third ethnic integrationist paradigm has been dominant during the 2000’s till the 2010’s. Its basic ideological assumption has been the need to create unity out of diversity. The unprecedented race relations riots that took place in a number of British northern cities alarmed the British governments and mainstream society about the lack of cultural and social cohesion within the British polity. Issues of residential segregation and the lack of inter-



ethnic communication came to the fore as the pressing problems that needed urgent intervention. The suggested solution was more integrationist politics and a backlash against multicultural ones. Hence, the multicultural politics have been represented as the major cause of the lack of social cohesion and the escalation of ethnic violence. Just as Brixton events of 1981 signaled the onset of the multicultural politics, those of 2001 in some northern British cities, paved the way for the emergence of community cohesion and cultural diversity phase in the history of the British race-related politics. To claim that the race riots of 2001 were the categorical date of the cohesion-oriented discourses' appearance is rather a methodological time cut. The rejection of the multicultural settlement and the preference of more Anglocentric integration politics have always been present in the British politics and mainstream public opinion. For instance, in the city of Bradford, a local report on the situation of multiculturalism and its results was produced even before the outbreak of the 2001 racial disturbances. The local report was entitled Community Pride not prejudice. Even before the race riots, the report identified ethnic residential segregation as the major trigger of the socio-cultural fragmentation the victim of which was community cohesion. Community Pride not prejudice report was working in response to the legal requirements of the Race Relations (Amendment) Act, 2000. The act placed on public bodies a new positive obligation to promote equality and harmony. Also, it provided a legislative framework within which community cohesion can be developed.

Nevertheless, the 2001 race riots and the more spectacular September, 11, 2001 attacks in the United States were a major catalyst to the flourishing of social cohesion agenda in Britain. A number of national and local reports were produced to tackle the perceived problem of cultural and social divisions and set out the best practices and procedures to restore cultural harmony and social cohesion. The Oldham Report, the Burnley Report, the Cattle Report and the Denham Report agreed that, although other complex factors such as racism, unemployment and cultural marginalization contributed to the lack of social cohesion, ethnic minorities' cultural separateness and residential segregation had the lion's share in creating "parallel lives" and mutually exclusive ethnic "comfort zones". It was widely agreed that multiculturalism was responsible for the ethnic separateness and the resultant ethnic conflicts.

The alternative discourse of governance has been 'community cohesion'; the Cattle Report was its blueprint. Again, there seems a U-Turn in the British race-related politics. What is named cohesion discourses is in many respects a rejuvenation of the immediate post-war assimilationist politics. The above stated local and national reports agreed (with differentiated extents) that the problem was the cultural differences of the British ethnic minorities. Though some pro-multiculturalism reports such as the Parekh Report (Pilkington, 2003) attempted to defend the diverse and multicultural nature of the contemporary British community, the ideological and political tide seemed to favour those discourses that played down multiculturalism and asked for new formulas of integrationism. Immediately after the 2001 riots, a Community Cohesion Review Team (CCRT) was set up



to investigate into the causes of the riots. It produced the Cantle Report along with another inter-departmental Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion that produced the other influential Denham Report. The two reports framed the political jargon of the then New Labour government. Cultural difference was depicted as the problem that needed an urgent reconceptualization and reconfiguration of the meaning of the national identity in which linguistic politics played a vital role. Important documents, such as *The New and the Old* (2003) and *Integration Matters: A National Strategy for Refugee Integration* (2004), were produced to support the emerging political discourses of community cohesion. The term “multiculturalism” was virtually absent in those official political documents (Grillo, 2005) which evinces that community cohesion politics were to be understood as the antithesis of those of multiculturalism. Community cohesion politics attempted to promote intercultural contact by mixing the public spaces as much as possible so that people from different cultures can communicate and find common value backgrounds. However, to the interest of my arguments in this article, English language was explicitly represented as marker and maker of the British national identity. English language has been considered as the route to achieve this community cohesion, shared common values and a sort of a common national identity. A White Paper entitled *Secure Borders, Safe Haven* (2001) identified the agenda of the community cohesion. Among other crucial recommendations, the Paper treated the question of the British nationality and its close relationship to the English language; a relationship that was conceived as intimate and inseparable. Thus the British identity was understood as reflecting the character of the English language and culture. Also, any immigrant desiring to become British and enjoy the benefits of the British citizenship had to learn English and prove apt proficiency in its use. The Paper states that

Becoming British through registration or naturalisation is – or should be – a significant life event. It can be seen as an act of commitment to Britain and an important step in the process of achieving integration into our society. Yet, in spite of this, some applicants for naturalisation do not have much practical knowledge about British life or [English] language, possibly leaving them vulnerable and ill-equipped to take an active role in society. This can lead to social exclusion and may contribute to problems of polarization between communities. We need a sense of civic identity and shared values; and knowledge of the English language ... can undoubtedly support this objective (Home Office, 2001: 32).

So, no British citizenship is granted without the linguistic and cultural knowledge of the British society and British identity. Applicants for such citizenship will need to “produce certificates showing that they have passed a language test, if necessary after having taken part in a suitable course” (Home Office: 2001, chap. 2, para. 2.14: 32). The Nationality, Immigration and Asylum Act of 2002 conformed such language/cultural planning politics of the “Cohesionist Agenda”. The Act asked for three major requirements that have to be met by any nationality applicant:

- A sufficient knowledge of a “British” langue (English, Welch, or Scottish Gaelic).



-Sufficed knowledge of British culture ad way of life.

-Taking up a Citizenship Oath and a Pledge at a civil ceremony that shows his/her loyalty to and acceptance of British identity and polity.

Those types of discourses ushered into a neo-assimilationist agenda that substituted that of multiculturalism. Julios commented that

159

The making of such criteria a condition for attaining naturalisation can be seen as the strongest indication yet of the paradigm shift taking place within government. Requiring would-be British citizens to demonstrate knowledge of the English language, acquiescence with Britain's way of life as well as the making of a public commitment to our common values and democratic principles indeed reflects a concerted move towards integration and away from multiculturalism (2008: 121).

I share the same attitude of Christina Julios, and I add that English language has been the main medium through which various strategies of integration were articulated. Language planning was evident in the adopted educational choices. While immigrants and ethnic minorities were encouraged to adopt the British and Anglo-Saxon worldviews along with English language, mainstream white pupils were discouraged from learning Modern Foreign Languages, and hence foreign cultures. The British educational system seemed to go mono-cultural during the community cohesion era. A Green Paper entitled Extending Opportunities, Raising Standards reflected such assimilatory, mono-cultural and Anglo-centric agenda when it stated that only English, Mathematics, Science and ICT were essential to the progression in the educational career. Modern Foreign Languages were, thus, relegated to a secondary, if not marginal, position. English language was represented as a national issue and national priority while other languages were regarded as local and sectional. The Green Paper confirmed this when it indicated that

We would expect all schools to make Modern Foreign Languages, Design and Technology, the Arts and the Humanities available, but how schools provide such entitlement to access in these subjects is a matter for local decision (DfES 2002, ch. 3, para. 17, 4).

This discourse could be read as an official shift from multiculturalism to neo-assimilationsim, from multilingual education to a predominantly assimilatory and nationalist one. Despite the fact that subsequent White Papers such as Education and Skills (2005) attempted to restore a certain balance between the national language (English) and other foreign languages (ethnic languages), English was still represented as the normal, the central, and the obligatory while others were regarded as deviant, secondary and optional. This is a case of the cultural and social engineering via language planning.

The contemporary British government has produced a guide to those would-be immigrants that shows them how to apply for the British citizenship. The guide is entitled "Prove your knowledge of English for citizenship and settling" and it is produced by the British Home office. Expectedly, English language is cast as a major requirement for belonging. Yet, some exceptions are tolerated by the British authorities. Those exceptions are for those who are aged over 65; people whose future is behind them. Second, those unable to, because of a long-term physical or mental condition with the obligation of providing a completed exemption form or letter from a doctor confirming their physical or mental condition are also exempted from learning English. Ironically, it seems that English language is represented as the language of the sane, the active and the future-looking citizens while other languages are dedicated to those who have no future or suffer from a certain anomaly.

### Conclusion:

The importance of language in shaping and expressing cultural identity has been supported by numerous academic researches. People are cultural agents who live in and through their symbolic interactive system (Language). Not surprisingly, English language has always been deemed as integral and constitutive of the British cultural identity. However, as shown in this article, cultural identity is not that essentialist concept. The concept is illusive and multifaceted. Nevertheless, the British political and cultural discourses of integration seemed to hold fixed and rigid understandings of the concept of British identity. The concept is thus materialized in a number of procedural policies (like different pieces of legislation) and in an increasing belief that the English language/culture is integral of what means to be a British. Roughly, post-war Britain witnessed three major integration models that reflected the changing character of the British ethnic and cultural demography. A steady move from the assimilationist model to the multicultural, to the community cohesion-related model has been churned out within the British polity. While the laissez-faire approach of the early 20thc and immediate post-war era sought to keep the status quo in which the Anglo-Saxon white culture had the upper hand, the multicultural approach of the late 20thc aimed to accommodate the needs and interests of the increasingly visible British ethnic minorities. The current community cohesion-oriented approach champions the commonalities of the socio-cultural values and national British identity.

Yet, in all those approaches, English language looms large as fundamental in understanding, creating and representing Britishness. I argue that the current model of integration is of particular importance. It is so since it tries to strike an intricate balance between two seemingly contradictory values: social cohesion and cultural diversity. Equally, the new model is one that searches for unity within diversity. Language/cultural planning has a crucial role to play in that difficult project.

The current politics of community cohesion are to be understood as a backlash against the ideology of multiculturalism. It seems that community cohesion is a restoration of the old politics of assimilationism. It virtually asked for the same ideological assumptions of the assimilatory agenda: shared national identity,

common values, problematic cultural difference and social cohesion. However, importantly, the politics of community cohesion witnessed a decisive shift in the use of political terminology. It ignored the use of race-related terminology so that to avoid racialized discursive formations. Lewis and Neal note that “what has been particularly apparent has been a partial shift away from affirmations of British multiculturalism towards a (re)embracing of older notions of assimilationism within a newer, de-racialized, language of social cohesion” (2005: 437). These linguistic and conceptual choices reflect the delicate nature of the discourses of community cohesion as the new rhetoric of governance in Britain. The community cohesion agenda is reported to uphold a number of fundamental political and ideological assumptions notably, the centrality of the English language in the construction of Britishness, the importance of the British cultural heritage and the relevance of the British historical institutions and civil and democratic values. However, my scrutiny of the various discourses and models of integrating the British ethnic minorities reveals that the same assumptions have been incessantly embedded in the British political and cultural performances. The differences, if any, reside in the extent of celebrating such underlying values in response to the dominant paradigm of integration model, and to the general zeitgeist of the era in question. Interestingly, Christina Julios (2008) compared two identity-related statements of two different British politicians in two different political and historical contexts to discover that they indulge into the same cultural and ideological discursive formations. The two statements were uttered by the Right Rev. Mandel Creighton, Lord Bishop of Peterborough in 1896 and that of New Labour British Prime Minister Tony Blair in 2006. Creighton wrote that:

In fact, nations, as we conceive them, are founded upon a consciousness of common interests and ideas, which are the result of a long and complicated experience. That consciousness separates them from other nations who do not share those interests, and are consequently termed as foreigners (Creighton 1896, 8–9).

In December 2006, more than one country after, Blair explained:

when it comes to our essential values – belief in democracy, the rule of law, tolerance, equal treatment of all, respect for this country and its shared heritage – then that is where we come together, it is what we hold in common; it is what gives us the right to call ourselves British. At that point, no distinctive culture or religion supersedes our duty to be part of an integrated United Kingdom (Blair 2006)

Both politicians, despite the differences stated above, presented virtually the same set of identity discourses which reflects the hard task of understanding, let alone defining the British identity. This similarity echoes the unfinished journey of creating a workable collective sense of the British cultural identity given the ever-changing nature of the British society. The restless character of Britishness is the result of living with diversity and difference and coping with the national, continental and international challenges of immigration, globalization and international terrorism.



## References

- Agar, M. (1991). "The biculture in bilingual". *Language in Society*, 20, pp. 167-181.
- Alim, S, Rickford, J and Ball, A. (2016). *Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race*. Oxford: Oxford University Press.
- Blair, T., PM. (2006). Speech by Prime Minister Tony Blair 'The Duty to Integrate: Shared British Values', 8 December 2006 <<http://www.pm.gov.uk/output/Page10563.asp>> (accessed on 4 January 2017).
- Bunge, R. (1992). *Language: The psyche of a people*. In J. Crawford (Ed.), *Language loyalties: A source book on the Official English controversy* (pp. 376-380). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cantle, T. (2001). *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team*. London: Home Office.
- Commonwealth Immigrants Act 1962. (1962). London: HMSO.
- Creighton, M.D.D. (1896) The Right Rev., Lord Bishop of Peterborough and Honorary Fellow of Merton College, Oxford, 'The English National Character', The Romanes Lecture, delivered in the Sheldonian Theatre, 17 June 1896, (London: Henry Frowde, Amen Corner, E.C.), 8–9.
- Denham, J. (2002). *Building Cohesive Communities: A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*. London: Home Office.
- Department for Education and Science (DES) (1985), *Education for All: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, appointed by the Secretary of State and Science under the Chairmanship of Lord Swann, (London: HMSO), para. 2, p. vii.
- DfES (2002), 14–19: *Extending the Opportunities, Raising Standards*. London: HMSO.
- DfES (2005), 14–19 *Education and Skills*, presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty, cm. 6476, Norwich:TSO.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York, NY: Basic Books.



- Gillborn, D. (1990). 'Race', Ethnicity and Education. London: Unwin Hyman.
- Gilroy, P (1987). There Ain't No Black in the Union Jack. London: Hutchinson.
- Grillo, R. (2005) 'Backlash Against Diversity? Identity and Cultural politics In European Cities' Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 14, University of Oxford.
- <[http://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2005-014-Grillo\\_Diversity\\_European\\_Cities.pdf](http://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2005-014-Grillo_Diversity_European_Cities.pdf)>  
(accessed on 4 March 2017).
- Gutmann, A., (2003). Identity in Democracy. Princeton: Princeton University Press.
- Hall, S. (1989) "Cultural Identity and Cinematic Representation" Framework: The Journal of Cinema and Media, No. 36, pp. 68-81. Drake Stutesman; Wayne State University Press
- Hall, S. (1991). 'The local and the global: globalization and ethnicity' in A. King (ed.), Culture. Globalization and the World-System, London: Macmillan (19-39).
- Hall, S. (1992). 'Race, culture and communications: looking backward and forward at cultural studies', Rethinking Marxism, 5:10-18.
- Hall, S. (1996). "Who needs 'identity'?" in Hall, Stuart and Du Gay, Paul. Questions of Cultural Identity. London: Sage Publications.
- Home Office. (2001). Secure Borders, Safe Haven: Integration with Diversity in Modern Britain. London: HMSO.
- Husband, C. (ed). (1982). 'Race' in Britain. London: Hutchinson.
- Joseph, J. (2004). Language and identity: National, ethnic, religious. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Julios, C. (2008). Contemporary British Identity: English Language, Migrants and Public Discourse. England: Ashgate Publishing Limited.
- Kaplan, R. B. and Baldauf, R. B. (1997). Language Planning: From Practice to Theory. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kundnani, A. (2001). "The death of multiculturalism". Independent Race and Refugee News Network: Institute of Race Relations, <<http://www.irr.org.uk/2002/april/ak000001.htm>>, (accessed on 13 March 2017).



- “Language and Culture.” (2011). *Think Quest*. Think Quest. Web. 31 Jan. 2011. <<http://library.thinkquest.org/C004367/la5.htm>> (accessed on 18 February 2018).
- Lemke, J. (2008). Identity, development and desire: Critical questions. In C. Caldas-Coulthard & R. Iedema (Eds.), *Identity trouble: Critical discourse and contested identities* (pp. 17-42). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Lewis, G, and Neal, S. (2005). “Introduction: Contemporary Political Contexts, Changing Terrains and Revisited Discourses”, *Ethnic and Racial Studies* 28 (3): 423-444.
- Malik, K. (2001). “The trouble with multiculturalism”. *Spiked-Politics Online*, <<http://www.spiked-online.com/articles/00000002D35E.htm>> (accessed on 15 April 2017).
- Malik, K. (2002) “Can multiculturalism work?”, Kenan Malik's talk 'Can Multiculturalism Work' given at a debate organised at the Institut Français in France 16 November 2002, <[http://www.kenanmalik.com/lectures/multiculturalism\\_if.html](http://www.kenanmalik.com/lectures/multiculturalism_if.html)> (accessed on 12 April 2017).
- Mason, D. (2000). *Race and ethnicity in modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Ouseley, H. (2001). *Community Pride not prejudice*. Bradford: Bradford Vision.
- Parekh, B. (1998). “Integrating Minorities” in Blackstone, T., Parekh, B. and Sanders, P., *Race Relations in Britain: a developing agenda*. London: Routledge.
- Pilkington, A (2003). *Racial Disadvantage and Ethnic Diversity in Britain*. Basingstoke: Palgrave.
- Risager, K. (2005). “Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching”. In B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck, & K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* Roskilde. Denmark: Roskilde Universitet.
- Scarman, RT. (1981). *The Brixton Disorders 10-12 April*, Cmnd 8427, London: HMSO.
- Shashkevich, A. (2016). « Stanford experts highlight link between language and race in new book » *Stanford News* (December, 2016) <https://news.stanford.edu/2016/12/27/link-language-race-new-book/> accessed in 22 November 2017.
- Song, S, (2017). “Multiculturalism”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), (<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/multiculturalism/>) accessed in 20 September 2017.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Taylor, C. (1994). "The Politics of Recognition" in -Gutmann, A. Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition. New Jersey: Princeton University Press.
- Tomlinson, S. (1984). Home and School in Multicultural Britain. London, Batsford.
- Ward, P. (2004). Britishness Since 1870. London: Routledge.
- Young, I.M. (1990). Justice and the Politics of Difference, Princeton, NJ: Princeton University Press.





جميع الحقوق محفوظة

لمركز جيل البحث العلمي © 2019